

'N ONDERSOEK NA 'N SIN VAN PLEK EN 'N PEDAGOGIE VAN PLEK IN 'N WES-KAAPSE SKOOL

deur

KRYSTLE ONTONG



Doktor in die Wysbegeerte (Kurrikulumstudie)

Universiteit Stellenbosch

Promotor: Prof Lesley Lionel Leonard le Grange

Desember 2013

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate waarin uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyrechte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

.....

Handtekening

.....Desember 2013.....

Datum

Kopiereg © 2013 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Hierdie studie het dit ten doel gehad om 'n genuanseerde perspektief te bied op leerders se sin van plek asook die mate waartoe onderwysers 'n pedagogie van plek toepas. Tydens die studie is die sin van plek onder twaalf graad 6- en 8-leerders aan 'n skool, geleë in 'n eko-dorpie in die Stellenbosch-omgewing ondersoek. Die aanname is gemaak dat die eko-dorpie meer bevorderlik is vir die kweek van 'n sin van plek by leerders. Die groep het bestaan uit ses leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie en ses leerders wat wel daar woon. Verder is daar gepoog om te bepaal wat die twee Sosiale Wetenskappe-onderwysers se opvatting van die konsep "plek" is, tot watter mate hulle 'n pedagogie van plek toepas en die invloed wat die eko-dorpie op hulle onderrigbenadering het. Die navorsingsverslag bestaan dus uit twee komponente, naamlik (a) 'n teoretiese-filosofiese komponent en (b) 'n empiriese komponent.

Met betrekking tot die teoretiese komponent is daar beoog om die gedagte van 'n sin van plek te verken deur dit krities te ondersoek. Dit is gedoen deur eerstens die verband tussen plek en ruimte te bespreek, tweedens meer duidelikheid omtrent die konsep "plek" te verkry deur die veelvuldige betekenisse aan die lig te bring en laastens om "sin van plek" as 'n multidimensionele begrip te ondersoek.

Wat betref sin van plek en 'n pedagogie van plek, is daar verder beoog om die Suid-Afrikaanse kurrikulumverklarings ten opsigte van die leerarea Sosiale Wetenskappe vir grade R tot nege krities te analiseer om te bepaal tot watter mate die beleidsdokumente die konsep "plek" behandel. Onderwysers word op 'n daaglikse basis met hierdie verklarings gekonfronteer en die aanname is dat die klem wat op die konsep "plek" gelê word, 'n invloed op hulle pedagogie as sodanig sal hê.

Hierdie aanname is verder verken in die onderhoude wat met onderwysers gevoer is waar daar nie net gepoog is om hulle opvatting van die konsep "plek" te bepaal nie, maar ook om vas te stel tot watter mate hulle 'n pedagogie van plek beoefen.

Alvorens daar met onderwysers onderhoude gevoer is, is daar eerstens bepaal wat leerders se sin van plek is met betrekking tot waar hulle woon en skoolgaan. Daar is beoog om die verskille, ooreenkomste en oorvleuelings (indien enige) tussen die twee groepe leerders se sin van plek vas te stel.

Die studie dien as 'n bevestiging van die kompleksiteit aangaande opvoedkundige diskoerse en praktyke wat eksplisiet die plek-spesifieke neksus tussen die omgewing, kultuur en onderwys bestudeer. Dit stel onderwysers en opvoedkundiges in omgewingsopvoeding voor die uitdaging om die omvang van hulle teorie, ondersoek en praktyk uit te brei om sodoende die sosiale en ekologiese agtergrond van ons eie en ander se bewoning in te sluit. Met ander woorde, die uitdaging vir onderwysers en opvoedkundiges lê dus daarin om te reflekteer oor die verhouding tussen die tipe opvoeding wat hulle nastreef en die tipe plekke wat ons bewoon en nalaat vir toekomstige generasies.

ABSTRACT

This study attempted to present a nuanced perspective on the sense of place of learners and the extent to which teachers practice a pedagogy of place. In the study, the researcher investigated the sense of place of twelve Grade 6 and 8 learners at a school, situated in an eco-village in the Stellenbosch vicinity. The assumption is being made that the eco-village is a more conducive context for cultivating a sense of place amongst learners. The group consisted of six learners that did not live in the eco-village and six learners that did live there. Furthermore, an attempt was made to determine what the two Social Sciences teachers' understanding of the concept "place" was, the extent to which they practiced a pedagogy of place and the influence that the eco-village had on their teaching approach. The research report comprises two components, namely (a) a theoretical-philosophical component, and (b) an empirical component.

The aim of the theoretical component was to explore the idea of a "sense of place" critically. This was done firstly, by emphasising the nexus between place and space, secondly, to present more clarity on the concept "place" by discussing the multiple meanings underpinning the concept, and lastly, to investigate a sense of place as a multi-dimensional concept.

Against the background of a sense of place and pedagogy of place, I critically analysed the South African curriculum statements of the Social Sciences learning area for Grades R to nine, in order to determine how these policy statements address the concept place. Teachers are confronted with these statements on a regular basis and the assumption is that the emphasis being placed on this concept in the statements might have an impact on their pedagogy.

This assumption was further explored in the interviews that were conducted with teachers, in an attempt not only to determine their understanding of the concept "place" but also to determine the extent to which they practice a pedagogy of place.

Before interviews were conducted with teachers, it firstly determined what learners' sense of place is regarding where they live and attend school. The aim was to establish the differences, similarities, overlappings (if any) between these two groups.

This study serves as a confirmation of the complexity regarding educational discourses and practices that explicitly examine the place-specific nexus between the environment, culture

and education. It challenges teachers and educators in environmental education to expand the scope of their theory, investigation and practice in order to include the social and ecological contexts of our own inhabitation and those of others. In other words the challenge for teachers and educators lies in reflecting on the relationship between the type of education that they strive for and the type of place that we inhabit and leave behind for future generations.

ERKENNINGS

My opregte en innige dank en waardering aan die onderstaande persone:

- my Skepper, vir die voorreg, genade en deursettingsvermoë wat ek ontvang het om hierdie studie moontlik te maak;
- my promotor, professor Lesley le Grange, vir sy kundigheid, intellektuele stimulering en geduld;
- die onderwysers en leerders by die skool waar die navorsing gedoen is vir hulle bereidwilligheid om aan die studie deel te neem en hulle insigte met my te deel;
- Henriëtte Linde-Loubser vir haar opregte belangstelling in my asook vir die uitstekende werk wat sy verrig het ten opsigte van taalversorging;
- die Andrew Mellon Beursfonds wat die studieproses vir my finansiël soveel makliker gemaak het;
- my wonderlike ouers vir hul motivering en oneindige liefde, maar bowenal my ma vir haar onbaatsugtige opofferings, belangstelling en emosionele ondersteuning. Haar onselfsugtige daade spreek vanself en sal vir ewig gekoester word.

INHOUDSOPGAWE

<i>Verklaring</i>	<i>i</i>
<i>Opsomming</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Erkennings</i>	<i>vi</i>
<i>Inhoudsopgawe</i>	<i>vii</i>
<i>Afkortings en Akronieme</i>	<i>xiii</i>

Hoofstuk 1

MY PLEK IN MY WÊRELD 1

1.1	INLEIDING	1
1.2	PERSOONLIKE MOTIVERING VIR DIE ONDERNEEM VAN DIE STUDIE	1
1.3	TUIS-WEES EN TOT-STILSTAND-KOM	3
1.4	MOTIVERING EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE.....	8
1.5	OPSOMMING VAN HOOFSTUKKE.....	10

Hoofstuk 2

DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE WAT DIE STUDIE ONDERLÊ 12

2.1	INLEIDING	12
2.2	METODOLOGIESE AGTERGROND	12
2.3	NAVORSINGSONTWERP	16
2.4	PROBLEEMSTELLING	18
2.5	DIE DRIE HOOF NAVORSINGSVRAE WAT DIE STUDIE ONDERLÊ	21
2.6	METODOLOGIESE RAAMWERK VAN DIE STUDIE	22
2.7	OPERASIONALISERING	24
2.8	OMVANG VAN ONDERSOEK EN SELEKSIE VAN DEELNEMERS.....	25
2.9	METODES EN TEGNIEKE VIR DIE INSAMELING VAN DATA VANAF LEERDERS EN ONDERWYSERS	27
2.9.1	Kwalitatiewe tegnieke wat gebruik is om data in te samel.....	27
2.9.1.1	<i>Fokusgroepe</i>	27
2.9.1.2	<i>Persoonlike onderhoude en individuele informele gesprekke</i>	28
2.10	DIE ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA	29
2.10.1	'n Inhoudsanalise van dokumente	30

2.10.1.1	<i>Die toepassing van inhoudsanalise</i>	31
2.11	GEHALTEKRITERIA: VERIFIËRING VAN DATA	32
2.11.1	Geldigheid.....	32
2.11.1.1	<i>Interne geldigheid</i>	33
2.11.2	Siggeldigheid	33
2.11.3	Inhoudsgeldigheid.....	34
2.11.4	Triangulering	34
2.12	BETROUBAARHEID.....	36
2.13	ETIESE MAATREËLS WAT IN DIE STUDIE GEHANDHAAF IS.....	36
2.13.1	Toestemming en vrywillige deelname	38
2.13.2	Privaatheid, beskerming, anonimiteit en vertroulikheid.....	38
2.14	SAMEVATTING	38

Hoofstuk 3

'N KRITIESE BESPREEKING VAN 'N SIN VAN PLEK AS 'N MULTIDIMENSIONELE KONSEP 40

3.1	INLEIDING.....	40
3.2	DIE NEKSUS TUSSEN PLEK EN RUIMTE	41
3.3	DIE VEELVULDIGE BETEKENISSE VAN PLEK.....	46
3.3.1	Die perseptuele dimensie van plek	47
3.3.2	Die sosiologiese dimensie van plek	48
3.3.3	Die ideologiese dimensie van plek	50
3.3.4	Die politiese dimensie van plek.....	51
3.3.4.1	<i>Die verdeling van ruimte in Suid-Afrikaanse verband gedurende die apartheidsera</i>	53
3.3.5	Die ekologiese dimensie van plek	54
3.4	DIE BELANGRIKHEID VAN PLEK-GEHEGTHEID IN PLEKBEWUSTE ONDERWYS.....	56
3.5	'N SIN VAN PLEK AS 'N MULTIDIMENSIONELE KONSEP	58
3.5.1	Die biofisiese dimensie: Voorsiening van 'n agtergrond	61
3.5.2	Die psigologiese dimensie: Die individu	61
3.5.3	Sosio-kulturele dimensies: Die samelewing en kultuur.....	62
3.5.4	Polities-ekonomies dimensies: Plekgebaseerde betrokkenheid.....	63
3.6	'N SIN VAN PLEK IN DIE ONTWIKKELING VAN PLEKBEWUSTE ONDERWYS.....	64
3.7	SAMEVATTING	68

Hoofstuk 4

PLEKGEBASEERDE ONDERWYS, DIE IMPLIKASIES VAN 'N PEDAGOGIE VAN PLEK EN DIE VERWYSING NA PLEK IN DIE SOSIALE WETENSKAPPE-LEERAREA 70

4.1	INLEIDING	70
4.2	WAT IS PLEKGEBASEERDE ONDERWYS?	71
4.3	'N PLEKGEBASEERDE PEDAGOGIE EN DIE IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS	74
4.4	ANALISES VAN DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM-VERKLARING (HNKV) (GRADE R-9) ASOOK DIE KURRIKULUM- EN ASSESSERINGSBELEIDVERKLARING (KABV) VIR DIE SOSIALE WETENSKAPPE LEERAREAS/VAK	78
4.4.1	Verwysings na plek binne die Sosiale Wetenskappe leerarea in die HNKV	78
4.4.1.1	<i>Die Geskiedenis komponent</i>	80
4.4.1.2	<i>Assesseringstandaarde wat betrekking het op plek binne die Geskiedenis komponent</i>	81
4.4.1.3	<i>Die Aardrykskunde komponent</i>	84
4.4.1.4	<i>Assesseringstandaarde wat betrekking het op plek binne die Aardrykskunde komponent</i>	85
4.4.2	Algemene samevatting van die hantering van plek binne die sosiale wetenskappe leerarea in die HNKV	90
4.4.3	Die mate waartoe plek binne die KABV aangespreek word	90
4.4.4	Algemene samevatting van die konsep "plek" binne die KABV	94
4.5	SAMEVATTING	95

Hoofstuk 5

DATA VOORSTELLING, ANALISE EN INTERPRETASIE..... 98

5.1	INLEIDING	98
5.2	ONDERHANDELING VAN TOEGANG TOT SKOOL EN ETIESE MAATREËLS	98
5.3	KONTEKS VAN DIE SKOOL	99
5.4	BESPREKING VAN ONTLUIKENDE TEMAS	103
5.4.1	Die biofisiese dimensie: die konteks van waar leerders woon en skool gaan (BD)	104
5.4.2	Die psigologiese dimensie: Die effek van plek op die individuele leerder (PD)	109

5.4.3	Sosio-kulturele dimensies: Die samelewing en kultuur (SD).....	113
5.4.4	Die politiek-ekonomies dimensies: Plekgebaseerde betrokkenheid (PED)	115
5.5	OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TEN OPSIGTE VAN LEERDERS SE SIN VAN PLEK	119
5.5.1	Blootstelling (BS)	120
5.5.2	Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP)	120
5.5.3	Plaaseienaars se rassitiese houdings (RH)	121
5.6	ONTLUIKENDE TEMAS WAT ONTSTAAN HET UIT DIE TWEË SOSIALE WETENSKAPPE ONDERWYSERS SE DATA	124
5.6.1	Onderwysers se beskouing van plek (BVP)	125
5.6.2	Insluiting van die konsep 'plek' in onderwysers se onderrig- benadering (PIB).....	127
5.6.2.1	<i>Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering (UOO).....</i>	128
5.6.2.2	<i>Opvoeding en (beliggaamde) ervarings buite die klaskamer (EBK).....</i>	130
5.6.2.3	<i>'n Gebrekkige insluiting van lewensgetroue kwessies in onderrigbenadering (LIO).....</i>	133
5.6.3	Die invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).....	135
5.6.4	Voorstelle om die konsep 'plek' in die kurrikulum te verbeter (VPK)	139
5.7	DIE VERBAND TUSSEN ONDERWYSERS SE BENADERING TOT PLEK EN LEERDERS SE SIN VAN PLEK	141
5.8	SAMEVATTING	145

Hoofstuk 6

ALGEHELE GEVOLGTREKKINGS EN MOONTLIKE AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING 148

6.1	INLEIDING	148
6.2	IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS	150
6.2.1	Aanpassing in onderwysers se pedagogie.....	150
6.2.1.1	<i>Bevordering van die oop ruimte</i>	156
6.3	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING.....	158
6.3.1	Gelyke en geskraapte ruimte/'Smooth and striated space'	158
6.3.2	Die verkenning van die vluglyne/'lines of flight'	160
6.3.3	'n Ondersoek van die "non-places" in leerders se lewens.....	162
6.3.4	Intensiewe opleiding vir onderwysers in-diens en student-onderwysers in opleiding	164
6.3.5	Etnografiese navorsing	165

6.4	REFLEKTIEWE OORSIG	166
6.5	SAMEVATTING	168
VERWYSINGSLYS.....		171

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1:	Geografie binne die KABV (Intermediêre Fase)	93
Tabel 4.2:	Geografie binne die KABV (Senior Fase)	93
Tabel 5.1:	Temas wat deduktief bepaal is (leerders).....	104
Tabel 5.2:	Temas wat induktief ontstaan het (leerders)	120
Tabel 5.3:	Temas wat deduktief sowel as induktief bepaal is (onderwysers).....	125

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Vier dimensies wat oorweeg moet word tydens die navorsingsontwerp	17
Figuur 3.1:	Dimensies van 'n sin van plek.....	60
Figuur 5.1:	Stellenbosch en omgewing	100

LYS VAN BYLAES

BYLAAG A:	Etiese klaringsbrief soos deur die universiteit toegestaan	191
BYLAAG B:	Vrywillige inwilligingsbrief aan onderwysers.....	194
BYLAAG C:	Vrywillige inwilligingsbrief aan leerders	198
BYLAAG D:	Vrywillige inwilligingsbrief aan leerders se ouers	202
BYLAAG E:	Onderhoudskedules.....	204
BYLAAG F:	Transkripsies van die skoolhoof, leerders en onderwysers.....	208

AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANC:	African National Congress
AOO:	Algemene Onderwys en Opleidingsband
DBO:	Departement van Basiese Onderwys
HNKV:	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
KABV:	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring
NW:	Natuurwetenskappe
OO:	Omgewingsopvoeding
SW:	Sosiale Wetenskappe
TLO:	Taal van Leer en Onderrig
UGO:	Uitkomsgebaseerde Onderwys
WKOD:	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

Hoofstuk 1

MY PLEK IN MY WÊRELD

Place is the first of all beings, since everything that exists is in a place and cannot exist without a place (Archytas, soos in Simplicius, Commentary on Aristotle's Categories).

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal ek die studie oriënteer ten opsigte van die rasionaal en motivering vir die onderneem van die ondersoek in die eerste plek. Ek sal ook die uitleg van die opeenvolgende hoofstukke kortliks bespreek. Maar alvorens dit gedoen word, sal ek eerstens my ervaring as 'n plekmaker en -bewoner deel.

1.2 PERSOONLIKE MOTIVERING VIR DIE ONDERNEEM VAN DIE STUDIE

As 'n navorser van omgewingsopvoeding en kurrikulumstudie het ek uiteenlopende literatuur teëgekom wat die "plek" van Omgewingsopvoeding (OO) in formele opvoeding bespreek. Ná bestudering van verskillende bronne kon ek die gevolgtrekking maak dat OO 'n omstrede terrein in die onderwys is en sal bly. Nie net bestaan daar uiteenlopende standpunte oor wat presies dit is nie, maar ook oor hoe dit in die onderwys die hoof gebied moet word. Daar word steeds gedebatteer oor die klassifisering van OO as 'n vak, dissipline, benadering, manier van dink ensovoorts - en dit is juis hierdie soort diskoerse wat aan omgewingsopvoeding sy uniekheid verleen.

Die omstredenheid daaroor of OO as 'n leerarea/dissipline/vakgebied op sy eie moet bestaan en of dit interdissiplinêr binne alle leerareas/dissiplines/vakgebiede hanteer moet word, is 'n kwessie wat verskeie reaksies ontlok en nog moontlik vir dekades lank voortgesit sal word. Hoe dit ook al sy, OO is onderhewig aan vele polemieke en die aanname kan gemaak word dat dit nie dieselfde "status" in die formele kurrikulum geniet as ander dissiplines, onder andere wiskunde, die natuur- en sosiale wetenskappe nie. Vir my is OO 'n terrein wat akademiese

telkemale voor dieselfde vraag te staan bring: Wat is die "plek" van omgewingsopvoeding in formele opvoeding? Waar behoort hierdie belangrike dog baie afgeskepte dissipline eintlik?

Die omstredenheid oor die "plek" van OO in die onderwys het my laat nadink oor my eie "plek" as mens in 'n wêreld waar dinge óf absoluut is óf gedurig aan die verander is. Die aanhaling aan die begin van die hoofstuk beklemtoon die belangrikheid van plek as dit wat eerste vir alle wesens is, en niks wat ons doen, kan buite plek of daarsonder bestaan nie. Die implikasie hiervan is natuurlik dat ons as mense deeglik bewus moet wees van ons "plek" in die lewe. As 'n jong vrou en student is ek fisies gedurig op verskillende plekke, maar veral ook emosioneel. Dit het my laat nadink oor wat my sin van plek is - wat my emosionele bande is met 'n wêreld wat soveel klem plaas op of "status" heg aan titels, rykdom, nuwe uitvindings en onverbeterde rekords. Die literatuur wat ek teëgekom het oor die begrip "sin van plek" het my telkemale voor dieselfde vraag te staan gebring: Is dit moontlik om emosionele bande te vorm met 'n wêreld waar niks konstant is nie? Indien dit is, wat presies is dit wat my tot by emosionele verbintenisse bring? Hierdie vrae het my laat dink aan die woorde van Tom Hanks in die rolprent *Forest Gump* waar hy by geleentheid die volgende noem: "I don't know if we each have a destiny or if we're all just floating accidental - like a breeze." Alhoewel dit 'n eenvoudige dog kragtige metaforiese uitdrukking is, kon ek my vereenselwig met die gedagte van "floating accidental - like a breeze" - want dit is presies hoe ek soms voel.

Die redes vir hierdie gevoel kan natuurlik op verskeie plekke gesoek word, maar een moontlike rede vir die ontstaan daarvan kan wees wanneer 'n mens nie 'n gevoel van "tuis-wees" ervaar nie. Baie mense verstaan tuis-wees as 'n fisiese plekbepaling, maar in hierdie geval verwys ek na tuis-wees van die verstand en siel. "Tuis-wees" kan in verskeie dinge aangetref word; nie net in dinge wat gesien kan word nie, maar myns insiens ook in dit wat gevoel en ervaar kan word. Soos reeds genoem, die interessante literatuur oor plek en 'n sin van plek het my genoop om vir 'n oomblik stil te word en te wonder wat dit is wat my tuis laat voel. Ek dink dis eers wanneer 'n mens jou "tuis-wees"-ervarings en oomblikke ontdek, dat jy ook werklik jou "plek" in die wêreld ontdek. Alhoewel dit 'n konstante proses van (her)ontdekking is, het ek gehoop om met hierdie studie moontlik 'n stap nader aan die ontdekking van my plek in my wêreld te kom.

Volgens Tuan (1979) lê intieme ervarings in ons mees diepste wese begrawe - soveel so dat ons nie net 'n gebrek aan woorde het om dit te beskryf nie, maar dat ons selfs nie eens daarvan

bewus is nie. Dit is moeilik om intieme ervarings te beskryf. In baie gevalle is dit daardie soort ervarings waar 'n mens passief word, jouself toelaat om kwesbaar te wees en jouself blootstel aan die streling/liefkosing en prikkeling van 'n nuwe ervaring. 'n Gewone glimlag of aanraking kan byvoorbeeld ons bewustheid van 'n belangrike geleentheid aandui. Tuan (1979) beweer verder dat plek in werklikheid stilstand-in-beweging is en voer aan dat mense sowel as diere by 'n sekere lokaliteit wat aan hul biologiese behoeftes voldoen, stilstaan. Plek word gesien as 'n skuiling vir stabiliteit - as iets of iemand wat omgee en versorging aan ons kan bied. Vir 'n jong kind sal sy ouers byvoorbeeld sy primêre "plek" wees. Aan die ander kant is volwassenes minder afhanklik van ander mense en kan dus sekuriteit en voedingswaarde in objekte, lokaliteite en selfs in die nastreef van idees aantref. Ek wil in hierdie studie graag Tuan (1979) se opvatting dat plek 'n stilstand-in-beweging met betrekking tot biologiese behoeftes is, uitbrei deur te bepaal wat dit is wat leerders tot stilstand bring. Hierdeur hoop ek om by die antwoord uit te kom op die vraag wat dit is wat my tot stilstand bring en aan my emosionele behoeftes voldoen. Voorts sal ek meer die idees van "tuis-wees" (*being home*) en tot-stilstand-kom (*dwelling*) verken.

1.3 TUIS-WEES EN TOT-STILSTAND-KOM

Die lewe is vol keuses. Telkemale is die invloedrykste aspekte van ons lewens dit wat ons nie kies nie. Ons gesinne, ons etnisiteit, die plekke waar ons grootword - dit reflekteer die kritiese nie-keuses in ons lewens, of (*unchoices*) soos Swayze (2009:59) daarna verwys. Dit is ook hierdie nie-keuses wat die grootste invloed in ons lewens as volwassenes het. In sy outobiografie, *The Confessions of St. Augustine* (AD 397 en AD 398) maak Augustinus die volgende stelling: "Our hearts are restless, until they find rest in Thee." Sy opmerking oor die tuiste van ons harte is sekerlik 'n religieuse uitspraak, maar is ook 'n uitspraak oor tot-stilstand-kom (<http://www.leaderu.com/cyber/books/augconfessions/bk1.html>). Dit kan moontlik impliseer dat ons slegs tot stilstand kom wanneer ons rus kry. Die vrae kan egter nou gestel word: Beteken tot-stilstand-kom dieselfde as om tuis te wees? Wat beteken dit om tuis te wees? Ons is geneig om te praat van iemand wat tuis is agter die stuurwiel van 'n motor - wat bedoel ons daarmee? Wanneer mense vir ons kom kuier, vra ons hulle om hulle tuis te maak. Wat presies is dit wat ons hulle vra om te doen? En wat is dit wat hulle geneig is om te doen? (Heidegger 1971). Om die gedagte rondom tuis-wees en tot-stilstand-kom te verken sal ek volgende eerstens na die werke van Tuan en daarna Heidegger verwys.

Tuan (1979) noem onder andere dat *tuiste* (*home*) vir die begeleier Bruno Walter die wêreld van klassieke musiek was. Hy het geensins onthoem gevoel toe hy sy geboorteland Oostenryk vir die Verenigde State van Amerika moes verruil nie. Besonder talentvolle mense kan dus vir die kuns en wetenskap leef en na enige plek gaan waar hulle sal floreer. Vir baie mense is die natuur, materiële besittings en gedagtes belangrik; vir ander mense bly die fokus op waarde en die bron van betekenis. Tuan (1979:139) noem die voorbeeld van jong verliefdes en sê dat hulle in mekaar se oë verlore raak. Hulle is vry van 'n gehegtheid aan dinge en aan lokaliteit; hulle sal hulle huise verlaat en vlug indien dit nodig is. Verder is ouer mense geheg aan plek, maar hulle is veral geheg aan mense, dienste en mekaar.

Ouer mense oorleef nie lank die heengaan van 'n metgesel nie, selfs al word daar met die materiële omstandighede wat hulle lewenstandaard onderhou, volgehou. Tuan (1979:139) noem voorts dat dit juis om hierdie redes is dat ons verwys na "resting in another's strength and dwelling in another's love". Tog is die gedagte van die mens as "plek" of "tuiste" nog steeds nie onmiddellik aanvaarbaar nie. Tuan noem verder die voorbeeld van 'n toneelstuk van Tennessee Williams, waar dié voorstel hoe tuis-wees wel 'n ander persoon kan wees, met ander woorde die manier waarop een mens in 'n ander een kan "nesmaak". In die toneelstuk is Hannah Jelkes, 'n middeljarige jong vrou en haar oupa, die wêreld se oudste steeds werkende digter. Beide is ontwortelde mense. Die onderstaande dialoog vind op die stoep van 'n hotel in Mexiko plaas tussen Hannah en 'n siniese losbandige man, Shannon:

Hannah: We make a home for each other, my grandfather and I. Do you know what I mean by a home? I don't mean a regular home. I mean I don't mean what other people mean when they speak of a home, because I don't regard a home as a ... well, as a place, a building ... a house ... of wood, bricks, stone. I think of home of being a thing that two people have between them in which each can ... well, nest-rest-live in, emotionally speaking. Does that make any sense to you, Mr. Shannon?

Shannon: Yeah, complete. But ... when a bird builds a nest to rest in and live in, it doesn't build it in a ... falling-down tree.

Hannah: I am not a bird, Mr. Shannon.

Shannon: I was making an analogy, Miss Jelkes ... When a bird builds a nest, it builds it with an eye for ... the relative permanence of location, and also for the purpose of mating and propagating its species.

Hannah: I still say that I am not a bird, Mr. Shannon. I am a human being and when a member of that fantastic species builds a nest in the heart of another, the question of permanence isn't the first or even the last thing that's considered ... necessarily? ... always? (Tuan 1979:139-140)

Bostaande dialoog eindig in vertwyfeling. Die gedagte van permanensie kom dus as 'n belangrike element in die begrip van plek voor. Dinge en objekte is bestand en is afhanklik op maniere waarop die mens, met biologiese swakhede en wisselende buie, nie bestand en afhanklik is nie. Tog opper Hannah 'n belangrike punt. In die afwesigheid van opregte mense, verloor dinge en plekke vinnig betekenis - soveel so dat hulle onverganklikheid 'n irritasie eerder as 'n troos is. Vir baie mense word die waarde van plek ontleen aan die intimiteit van 'n spesifieke menslike verhouding. Tuan (1979) is van mening dat intimiteit tussen mense nie nodig het om die besonderhede van mekaar se lewens te ken nie; dit gloei in oomblikke van ware bewustheid en interaksie. Elke intieme interaksie het 'n lokaliteit wat deel het aan die gehalte van die menslike ontmoeting. Daar is net soveel intieme plekke as wat daar geleenthede is wanneer mense werklik met mekaar in verbinding tree.

Wanneer daar aan die term "plek" gedink word, kom daar verskeie gedagtes en vrae by ons op. Ons vra ons moontlik af: Hoe lank is ons veronderstel om op 'n plek te wees om te kan sê dat ons daar gewoon het, teenoor net daardie plek te besoek het? Dié soort vrae lei dus 'n interessante dog omstrede begrip naamlik tot-stilstand-kom (*dwelling*) in. Tot-stilstand-kom by iets of om iets te bewoon, is 'n begrip wat veral deur Heidegger (1971) behandel word. Ons "woon" kom van die Ou Saksiese "wuon", die Gotiese "wunian" en is verwant aan die Duitse "bauen", wat beteken "om te bou" (Heidegger 1971). Dit dui aan dat 'n persoon redelik permanent in 'n plek woon. "Wunian" beskryf meer spesifiek hoe 'n persoon die verblyf in 'n plek ervaar: dit beteken "to be at peace, to be brought to peace, to remain in peace" (Heidegger 1971:2). Die woord "peace", in Duits "friede", beteken vrede en impliseer "preserved from harm and danger, preserved from something, safeguarded" (Heidegger 1971:2). Om op te som, Heidegger herlei die gedagte van "dwelling" tot sy fundamentele karakter. Ons kom tot stilstand op 'n plek wanneer ons vrede vind. Hoe lank moet 'n mens dan op 'n plek vertoef voordat jy kan sê dat jy daar tot stilstand gekom het? Word tot-stilstand-kom bepaal deur die tyd wat op 'n plek deurgebring word, of beteken dit iets anders? Kan 'n mens tot stilstand kom in 'n plek indien jy so pas daar aangekom het, en kan 'n mens nie daarin slaag om in 'n plek waar jy al vir jare gewoon het, tot stilstand te kom nie?

Tuis-wees kan amper in dieselfde asem as tot-stilstand-kom genoem word. Die verskil is dat tuis-wees 'n gebou impliseer (soos Heidegger 1971 daarna verwys), terwyl tot-stilstand-kom in breër trekke gebruik word. Ons praat van "om tuis te wees" - en bedoel daarmee 'n plekbepaling, maar ook 'n verbintenis. Om tuis te wees beteken om 'n tuiste te maak en daardie tuiste te bewoon. Ons dink hier ook aan "weg van die huis wees", wat gewoonlik reis impliseer. Vir baie mense sluit hulle tuiste hulle gesin, etniese gehegthede en bekendheid van taal in. In Kenia byvoorbeeld, tref mense die onderskeid tussen waar hulle woon en hulle tuiste. 'n Persoon kan dalk 'n huis of 'n woonstel in Nairobi hê en die meeste van die tyd daar werk. Maar daardie persoon sal heel moontlik nie sê dat hy of sy daar woon nie. Daardie persoon se tuiste is moontlik in die platteland of in 'n ander stad. Interessant genoeg, hoe jonger die persoon is, hoe meer geneig is hy/sy om te sê dat Nairobi sy/haar tuiste is. Ons is geneig om van mense te praat wat onthoem (*dis-placed*) is, maar met bogenoemde in gedagte moet ons dalk eerder sê dat hulle ont-huis (*unhomed*) is (<http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/life@ucf/wordhome.htm>).

Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat "om tuis te wees" nie dieselfde beteken as om tot stilstand te kom nie. 'n Mens kom tot stilstand in 'n huis, en jy versorg en beskerm daardie huis. Dit is ook die plek waar, ten minste met tye, die fasades laat val word. 'n Mens kan jouself wees daar waar jy tot stilstand kom. Jy hoef nie 'n rol te speel soos vir 'n spesifieke geleentheid nie. Vir baie mense het tuis-wees 'n slegte konnotasie. Vir hulle is die tuiste 'n plek van spanning, van mishandeling en vervreemding. Ons beskou gewoonlik ons huis as 'n plek vol gewone objekte. Ons is bewus daarvan deur ons gereelde gebruik daarvan; ons skenk dus nie die nodige aandag daaraan soos ons, byvoorbeeld, aan kuns sal skenk nie. Die objekte is so te sê deel van onself, te naby aan ons om hulle werklik raak te sien. Tuiste of daar waar ons tuis is, is dus 'n intieme plek. Ons dink aan die huis (gebou) as die plek waar ons tuis is, maar die mooi beelde van die verlede word dikwels nie deur die hele gebou opgewek nie (Tuan 1979). Vir Freya Stark (Tuan 1979:144) is 'n tuiste in die klein en bekende dinge verskuil wanneer sy sê:

memory weaves her stronger enchantments, holding us at her mercy with some trifle, some echo, a tone of voice, a scent of tar and seaweed on the quay This surely is the meaning of home - a place where every day is multiplied by all the days before it.

Maar vir Heidegger (1971) is dít nie "tuiste" nie. Ons moet tot stilstand kom, maar ons kom nie altyd volkome tot stilstand nie. Ons is nooit heeltemal afgesny van ons tuiste nie; ons is

ook nooit heeltemal tuis nie. Tog is Heidegger se argument dat ons grotendeels vergeet het hoe om tot stilstand te kom. Om dit te verstaan, is dit nodig dat ons Heidegger (1971) se struktuur van die blyplek (*dwelling*) sal bestudeer. Heidegger (1971:232) maak die stelling dat "tuiste" (*home*) uit vier dele bestaan:

Die aarde: Hiermee bedoel Heidegger die ervaring van diversiteit, in die besonder van lewe. Hierdie ervaring dui nie net op die wetenskaplike kennis van biodiversiteit nie. Dit is die ervaring dat daar 'n begin en einde, sowel as veranderinge is.

Die lug: Met diversiteit is daar ook die ervaring van permanensie. Dit is nie die permanensie van niks wat ooit verander nie - dit is die permanensie van siklus, en die kragte buite ons beheer.

Die gode: Ons het toegang tot die transendente wanneer ons tot stilstand kom. Dit is nie slegs 'n huis nie; dit is die plek wat ons vertoon net soos ons is. "We do not make gods for ourselves and do not worship idols" Heidegger (1971:233) - met ander woorde, ons erken dat daar waarhede is wat eenvoudig net nie deur ons geskep is nie.

Die mense: As mens kies ons ons eie manier van wees in die wêreld. Ons is nie God wat enigiets en alles kan wees nie. Ons moet sterf, wat beteken dat ons moet kies wat ons sal wees. Daar is beperkinge, maar daardie beperkinge maak ons wie en wat ons is.

Heidegger (1971) suggereer dat elkeen van hierdie dele in elkeen van ons aangetref word. Die een veronderstel die ander. Ons kom tot stilstand in die sin dat ons die aarde red en iets vry laat in sy eie teenwoordigheid. Met ander woorde, ons kom tot stilstand wanneer ons dinge die vryheid gee om te wees wat hulle is. Ons kom tot stilstand wanneer ons aanneem dat ons die lug nie kan verander nie. Ons ken ons perke. Ons kom tot stilstand wanneer ons wag vir die "intimations of [the divinities] coming" Heidegger (1971:233) en nie die tekens van hul afwesigheid verwar nie. Ons kom tot stilstand wanneer ons ons eie aard inisieer, wat vir Heidegger (1971:233) beteken "living toward death". Ons werk is, soos dié van Sokrates, "to die well" wat impliseer dat ons moet leef asof ons nie vir ewig sal lewe nie. Ná hierdie bespreking verwys ek vervolgens meer spesifiek na die studie.

1.4 MOTIVERING EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE

Basso (1996a) noem dat ten spyte van hierdie wisselvallige en deurmekaar era, waar groot gedeeltes van die aarde se oppervlak reeds deur industrialisasie vernietig is, waar filosowe en digters beweer dat gehegtheid tot geografiese lokaliteite fundamenteel bydra tot die vorming van persoonlike en sosiale identiteite en waar nuwe vorme van "omgewingsbewustheid" beduidend meer beklemtoon word as ooit vantevore – in hierdie verwarrende tye, meen Basso is dit tragies dat kulturele antropoloë so min aandag skenk aan dit wat mense van plekke maak. Hy noem verder dat daar min navorsing bestaan oor die maniere waarop kultureel uiteenlopende mense in verhouding tot die wêreld rondom hulle lewe, mense se begrip van die wêreld en van die verskillende modusse van bewustheid waarmee hulle die wêreld inneem en ontdek.

Basso (1996a) beweer ook dat min gesê kan word oor die uitwerking van sodanige ontdekkings op die mense wat dit maak, oor waarom sekere plekke meer beteken as ander of waarom gunstelingplekke (of die herinnering aan hoe hulle lyk) sterk emosies kan oproep en gedagtes van 'n ryk omgee-aard koester. Gevolglik noem Basso (1996a) dat antropoloë tot dusver baie min aandag aan een van die mees basiese dimensies van menslike ervaring bestee het - daardie metgesel van die hart en verstand, wat dikwels onderdruk word maar tog potensieel oorweldigend is, wat bekend is as 'n sin van plek. Juis as gevolg van hierdie unieke en "potensieel oorweldigende" fenomeen wat minimaal verken word, soos Basso (1996a) tereg sê, het ek dit nodig geag om hierdie studie te onderneem waar ek leerders se sin van plek wou ondersoek. Alhoewel die konsep "plek" op verskillende wyses in verskillende dissiplines bestudeer word, bly dit 'n belangrike en kernbegrip in omgewingsopvoeding. Casey (1997:9) voer aan dat niks wat ons doen ongeplaas (*un-placed*) is nie wanneer hy die belangrikheid van hierdie begrip soos volg uiteensit:

To be at all - to exist in any way - is to be somewhere, and to be somewhere is to be in some kind of place. Place is as requisite as the air we breathe, the ground on which we stand, the bodies we have. We are surrounded by places. We walk over and through them. Nothing we do is unplaced. How could it be otherwise? How could we fail to recognize this primal fact?¹

¹ "Plek" word dus nie gesien in die sin van 'n vaste gebied vanwaar iemand spesifiek vandaan kom nie, maar as die ontwikkelende agtergrond waarbinne die mens sy lewe lei en as dít wat lig op ons identiteit verskaf. Plekke word in hierdie verband beskou as sosiale konstrakte wat gevul is met ideologieë, en die ervarings van plekke vorm uiteraard kulturele identiteite. Elke situasie het 'n ruimtelike, geografiese en kontekstuele dimensie. Om dus oor 'n persoon se situasie te reflekteer, hou verband daarmee om te reflekteer oor die ruimtes wat die persoon bewoon.

Bogenoemde aanhaling het my laat besef dat daar meer in 'n plek verskuil lê as net die blote koördinate op 'n kaart. As 'n navorser van omgewingsopvoeding en kurrikulumstudie het die diskoerse met betrekking die konsep "plek" my nuuskierigheid geprikkel en ek het gewonder hoe onderwysers hierdie belangrike verskynsel in hulle pedagogie insluit. Ek het gewonder of hulle die belangrikheid van hierdie verskynsel en die rol wat dit in omgewingsopvoeding speel, besef. Een van baie benaderings wat in omgewingsopvoeding bestaan om 'n kritiese bewustheid en verandering in gedrag en houding teenoor en met die omgewing by leerders te ontwikkel, is onder andere die beoefening van 'n pedagogie van plek (Gruenewald 2003a). Dit is 'n verdere rede waarom ek hierdie studie wou aanpak - om só 'n benadering krities te verken en die implikasies wat dit vir die onderwys en veral omgewingsopvoeding inhou, aan die lig te bring. Om dus 'n benadering soos 'n pedagogie van plek te volg, is dit belangrik dat onderwysers nie net bewus sal wees van die veelvuldige betekenisse van "plek" nie, maar dat hulle ook sal verstaan wat leerders se sin vir die plek(ke) waarin hulle lewens gelei word, is.

Volgens Gruenewald (2003a) bly onderwysers in gebreke om te erken dat 'n plek inderwaarheid 'n uitdrukking van kultuur is en die uitkoms van mense se keuses en besluite voorstel. Hy noem verder dat enige plek se huidige toestand een van baie moontlike uitkomstes is. Dié skrywer beweer ook dat plekke nie net besondere maniere van dink oor die wêreld oplewer nie, maar dat dit ons ook leer hoe om in die wêreld te wees. Plekke openbaar aan ons die manier hoe dinge is, selfs as hulle pedagogies onder 'n vlak van bewustheid werkzaam is. Snyder (1990:25) beklemtoon die relevansie van plek wanneer hy sê: "The world is places." Gruenewald (2003a) brei hierop uit en noem dat mense nie net plekke vorm nie, maar dat plekke ook mense vorm.

Die studie het gepoog om die dieperliggende pedagogiese aard van menslike ervaring van plekke te demonstreer deur te kyk na wat die leerders wat aan die studie deelgeneem het, se sin van plek was. Die teoretiese rasionaal word belig deur die moontlike pedagogiese roetes en institusionele uitdagings wat 'n plek-bewustheid inhou, bekend te maak. Hoe die onderrig van "plek" plaasvind, hang natuurlik af van die soort aandag wat daaraan bestee word en hoe onderwysers daarop reageer (Gruenewald 2003a). Daarom is dit belangrik om ook te bepaal tot watter mate onderwysers "plek" deel van hulle onderrig maak. Voorts is dit belangrik om in gedagte te hou dat onderwysers se denkraamwerke vir onderrig uit verskillende elemente ontwikkel en gevorm word. Een van die elemente wat bydra tot die vorming van hul denkraamwerke is onder andere die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) wat

tans gebruik word sowel as die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)-dokument wat teen 2012/3 moontlik amptelik in werking sal tree. In die lig hiervan was dit belangrik om 'n grondige analise van hierdie dokumente te maak om te bepaal hoe dit die konsep "plek" hanteer asook hoe dit ruimte maak vir 'n pedagogie van plek en gevolglik onderwysers se denkraamwerke beïnvloed.

Die studie het ook gepoog om tot opvoedkundige diskoerse en praktyke wat eksplisiet die plek-spesifieke neksus tussen die omgewing, kultuur en onderwys bestudeer, by te dra (Gruenewald 2003b). Die studie sal onderwysers voor die uitdaging stel om die omvang van hulle teorie, ondersoek en praktyk uit te brei om sodoende die sosiale en ekologiese agtergronde van ons eie en ander se bewoning van plek in te sluit. Met ander woorde onderwysers sal moontlik uitgedaag word om te reflekteer oor die verhouding tussen die soort opvoeding wat hulle nastreef en die soort plekke wat ons bewoon en vir toekomstige geslagte nalaat.

Om dus 'n benadering soos 'n pedagogie van plek te gebruik, is dit belangrik dat onderwysers eers 'n deeglike begrip moet hê van leerders se sin van plek, met ander woorde die verbintnisse, bande en verhoudings wat leerders met hulle plek het. Eers as onderwysers dít duidelik verstaan, kan 'n pedagogie van plek toegepas word. Die studie kan dus 'n waardevolle bydrae lewer tot die ontwikkeling van só 'n begrip by onderwysers, aangesien daar gepoog is om bekend te maak wat leerders se sin van plek is.

1.5 OPSOMMING VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk twee sal die navorsingsmetodologie wat in hierdie studie gebruik is ten einde die teoretiese en empiriese navorsingsvrae te beantwoord, behels. In hierdie hoofstuk sal presies beskryf word watter navorsingsontwerp relevant was, asook wat die omvang van die ondersoek behels het, die seleksie van deelnemers, die metodes wat aangewend is om data in te samel, te analiseer en te interpreteer, en die etiese aspekte wat hierdie studie onderlê het.

In hoofstuk drie word 'n kritiese bespreking van die konsep "plek" verskaf deurdat daar veral na die werk van onder andere Gruenewald, Tuan, Ardoin, Knapp ensovoorts gekyk word. Dit word gedoen eerstens deur die neksus wat tussen plek en ruimte bestaan, te bespreek. Hierna sal daar na die verskillende betekenis ten opsigte van die konsep "plek" gekyk word. Na aanleiding van die navorsingsvrae en die moontlike beantwoording daarvan, is dit uiteeraard

belangrik dat die verskillende definisies met betrekking tot begrip van 'n sin van plek verken word. Hoofstuk drie sluit dus af met 'n bespreking aangaande die gedagte rakende 'n sin van plek.

In hoofstuk 4 word verwys na waar en hoe plek in die Sosiale Wetenskappe-leerarea in die HNKV asook in die KABV na vore kom. Daarna volg 'n bespreking oor wat presies plekgebaseerde onderwys behels. Daarna word gekyk hoe hierdie twee beleidsdokumente voorsiening maak vir die toepassing van 'n pedagogie van plek en hoe so 'n pedagogie gevolglik ontwikkel kan word.

Hoofstuk 5 behels die empiriese komponent van die tesis. Hier sal leerders se sin van plek bespreek word na aanleiding van antwoorde op vrae wat aan hulle gevra is. Daar sal ook 'n genuanseerde kritiese bespreking volg oor hoe onderwysers die konsep "plek" verstaan en die mate waartoe hulle dit as deel van hul pedagogie insluit. Data word in hierdie hoofstuk geanaliseer en bevindinge word in bepaalde kategorieë opgeteken na aanleiding van die data wat ingesamel is. Die ontluikende temas word ook bespreek.

In hoofstuk 6 word die studie saamgevat deur die verband(e) (indien enige) tussen die literatuur en die praktyk aan te dui deur die moontlike kontraste, oorvleuelings en verskille in leerders se sin van plek uit te lig. 'n Bespreking oor die implikasies vir omgewingsopvoeding en plekgebaseerde onderwys sal ook volg. Gevolgtrekkings en moontlike aanbevelings vir verdere navorsing sal ook bespreek word.

Hoofstuk 2

DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE WAT DIE STUDIE ONDERLÊ

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk beskryf ek die navorsingsmetodologie wat in hierdie studie gebruik is, in meer besonderhede. Daar word veral gefokus op die navorsingsontwerp, die omvang van die ondersoek, monsterneming, metodes van data-insameling, data-analise, data-interpretasie, en etiese aspekte. Volgens Babbie en Mouton (2001) is die seleksie van metodes en die aanwending daarvan afhanklik van die doelwitte van die studie, die aard van die verskynsel wat ondersoek word en die onderliggende teorie of verwagtinge van die navorser. McBurney (2001) asook Williams, Tutty en Grinnell (1995) doen aan die hand dat beskrywings van die deelnemers, die navorsingsontwerp, die monsternemingsplan, data-insamelingsprosedures en ook die apparaat en meetinstrumente in die navorsingsmetodologie aangedui moet word. Die agtergrond waarteen en die doel waarvoor data ingesamel word moet volgens Cross en Brodie (1998) ook duidelik uitgestippel word. Voorts beweer De Vos, Strydom, Fouché en Delpont (2002) dat die navorsingsmetodologie so verstaanbaar moontlik uiteengesit moet word. Sodoende word verseker dat die navorser meer selfvertroue in die metodes wat hy/sy gaan gebruik verkry. Om hierdie verstaanbaarheid duidelik na vore te bring, begin ek deur eers die onderskeid tussen metodologie en metode te verduidelik.

2.2 METODOLOGIESE AGTERGROND

Volgens Henning (2004) word 'n metodologie as die epistemologiese tuiste van 'n ondersoek beskou. Sy beweer voorts dat die filosofie asook die bestudering van verskillende metodes om navorsing te doen, alles impakteer op die ontwerp en uitvoerbaarheid van 'n studie (Henning 2004). Babbie en Mouton (2001) maak die onderskeiding tussen metodologie en die navorsingsontwerp waar hulle noem dat eersgenoemde op die proses en tipe instrumente en prosedures wat gebruik is fokus, terwyl die navorsingsontwerp eerder gemoeid is met die eindproduk. Volgens Van Manen (1990) verwys die term "metodologie" letterlik na 'n studie van die metode wat gevolg word. Die skrywer tref dus 'n duidelike onderskeid tussen die

terme "metode" en "metodologie". Terwyl "metodologie" na die filosofiese raamwerk, die fundamentele veronderstellings en eienskappe van 'n "menslike studie-perspektief" verwys (Van Manen 1990:28), impliseer "metode" die besondere wyse of manier van ondersoek (Van Manen 1990). In hierdie studie is die term "metode" beskou as die middel waardeur denke aan die gang gesit word om op 'n gestruktureerde wyse inligting te bekom. Voorts beweer De Vos et al. (2002) dat die term "metodologie" daarenteen na die teorie agter die metode, met inbegrip van 'n ondersoek van die metode wat die navorser moet gebruik en redes waarom hy/sy dié besondere metode gaan gebruik verwys.

Hierdie studie het uit 'n filosofies-kwalitatiewe sowel as 'n empiriese komponent bestaan. Dit is vanuit 'n interpretatiewe paradigma gelei waar die hoofdoelstelling(s) behels het om leerders se sin van plek te verstaan en ook om die mate waartoe onderwysers plek as deel van hulle pedagogie insluit, te begryp en om die implikasies daarvan vir die onderwys, te bepaal. Connole (1993), De Vos et al. (2002), Maree (2007) en Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) is dit eens dat verskillende benaderings tot navorsing met verskillende veronderstellings van realiteit en kennis begin en dit bepaal gevolglik nie net die verskillende maniere waarop navorsingsprobleme geformuleer word nie, maar ook die keuse van metodologieë.

Connole (1993) beweer verder dat terwyl die positivistiese paradigma realiteit as unitêr beskou en as dit wat net deur empiriese analitiese ondersoek soos byvoorbeeld die wetenskaplike metode verstaan kan word, gaan die interpretatiewe paradigma van die veronderstelling uit dat daar veelvoudige realiteite bestaan wat veelvoudige metodes behels om dit te verstaan. Die navorser wat in die interpretatiewe paradigma werk, se siening oor kennis verskil ook van die navorser(s) wat in ander paradigmas werk. Die interpretatiewe paradigma veronderstel dus dat kennis afhanklik is van die proses van ontdekking. Die integriteit van die bevindinge hang dus af van die kwaliteit van die sosiale, linguistiese en kognitiewe vaardighede van die navorser in die produsering van data analyses en gevolgtrekkings (Connole 1993).

Aangesien ek in die interpretatiewe paradigma gewerk het, het ek van die ontologiese veronderstellings uitgegaan dat die realiteit wat bestudeer word, uit mense se subjektiewe ervarings van die eksterne wêreld bestaan. Op grond daarvan het ek 'n epistemologiese standpunt ten opsigte van hierdie realiteit ingeneem en gebruik gemaak van metodes wat onder andere onderhoude ingesluit het. Dit is maar 'n paar van die eienskappe van die

interpretatiewe paradigma wat poog om die subjektiewe redes en betekenis wat sosiale optrede onderlê, te verduidelik (Terre Blanche et al. 2006). Hierdie paradigma is verder gebaseer op die onderstaande veronderstellings:

- *Die menslike lewe kan net van binne verstaan word* (Henning 2004; Maree 2007; Ontong 2010; Terre Blanche et al. 2006;). Dit kan dus nie vanuit 'n eksterne realiteit waargeneem word nie. Die navorser wat dus in die interpretatiewe paradigma werk, sal met ander woorde op die subjektiewe ervarings van mense fokus, met die doel om te verstaan hoe mense die sosiale wêreld waarin hulle leef konstrueer deur betekenis te deel, en hoe hulle interaktief met mekaar omgaan en verwant is aan mekaar (Babbie & Mouton 2001; Henning 2004; Maree 2007; Ontong 2010). Die navorser neem dus sodoende die rol as mede-skepper van betekenis aan (Henning 2004). Hierdie paradigma ondersteun ook verder die navorser in 'n begrip van hoe mense (in hierdie navorsingsverslag dus ook leerders en onderwysers) interaktief met hulle sosiale omgewing verkeer en dit interpreteer.
- *Die sosiale lewe is 'n eiesoortige menslike produk* (Maree 2007; McMillan & Schumacher 2006; Ontong 2010). Hiervolgens word realiteit veronderstel as iets wat sosiaal gekonstrueer is en nie objektief bepaal word nie. Volgens Babbie en Mouton (2001), McMillan en Schumacher (2006) en Maree (2007) is die kwalitatiewe navorser se doel om menslike aksie in sy natuurlike opset tesame met 'n deeglike begrip van die verskynsel wat ondersoek word binne die toepaslike konteks te bestudeer. Deur mense in hulle sosiale opset te bestudeer stel dus die navorser in staat om mense se begrip en persepsies van hul leefbare ruimtes te verstaan. Elke gegewe situasie (die opset) se uniekheid is belangrik om die betekenis wat gekonstrueer word, te begryp en te interpreteer (Maree 2007; McMillan & Schumacher 2006; Ontong 2010). Wat hierdie studie betref, het die interpretatiewe paradigma my gehelp om tot die uniekheid van elke leerder se sin van plek deur te dring.
- *Die menslike verstand is die doelstellende bron of oorsprong van betekenis* (Babbie & Mouton 2001; Henning 2004; Maree 2007; Mouton & Marais 1990; Ontong 2010). Die gedagte hier is dat die navorser op só 'n wyse deurdring tot die mens dat die rykheid, diepte en kompleksiteit van die verskynsel wat ondersoek word en die betekenis wat mense oor die verskynsel sowel as oor hulle sosiale opset meedeel, verstaan kan word. Maree (2007) en Terre Blanche et al. (2006) voer verder aan dat

die bekendmaking van die wyse waarop betekenis gekonstrueer word die navorser in staat stel om insigte oor hierdie betekenis te verkry, en sodoende word sy/haar begrip van die geheel verbeter. In hierdie studie is twaalf leerders se sin van plek ondersoek om my in staat te stel om 'n beter begrip van hulle onderskeie emosionele verbintenisse met plekke te ontwikkel. Verder is daar ook met twee Sosiale Wetenskappe-onderwysers onderhoude gevoer om vas te stel tot watter mate hulle plek as deel van hulle pedagogie insluit. Dit sou my in staat stel om 'n beter begrip van die geheel te ontwikkel.

- *Menslike gedrag word deur kennis van die sosiale wêreld geaffekteer* (Babbie & Mouton 2001; Henning 2004; Maree 2007; Ontong 2010; Terre Blanche et al. 2006). Soos reeds vroeër genoem veronderstel hierdie paradigma dat daar veelvuldige realiteite van die verskynsel wat ondersoek word bestaan en hierdie realiteite kan varieer ten opsigte van tyd en plek. Henning (2004) voer verder aan dat hierdie paradigma ook van die veronderstelling gaan dat die meeste van ons kennis ingewin of ten minste gefilter word deur sosiale konstruksies soos taal, bewustheid en gedeelde betekenis. Soos wat die mens se kennis en begrip van die sosiale wêreld en die realiteite wat gekonstrueer is, verbeter, word sy/haar teoretiese en konseptuele raamwerk ook verryk (Maree 2007). Op hierdie stadium kan daar saam met Maree (2007) gestem word dat daar 'n tweerigtingverhouding tussen teorie en navorsing is - sosiale teorie lig die mens se kulturele kapitaal toe, sodoende word die mens dus ondersteun in die neem van navorsingsbesluite en die wyse waarop hy of sy sin maak van die wêreld (Ontong 2010).
- *Die sosiale wêreld bestaan nie onafhanklik van menslike kennis nie* (De Vos et al. 2002; McMillan & Schumacher 2006; Mouton & Marais 1990; Ontong 2010). Die soort vrae wat die navorser vra en die manier waarop die navorsing uitgevoer word, hang in 'n groot mate af van hoe kennis en begrip van 'n verskynsel hom/haar deurlopend beïnvloed (Henning 2004; Maree 2007). Verder beweer De Vos et al. (2002) en McMillan en Schumacher (2006), dat die navorser se kennis en begrip altyd beperk is tot die dinge waaraan hy/sy reeds blootgestel is, sy/haar unieke ervarings en die betekenis wat meegedeel word. Volgens Babbie en Mouton (2001) en Maree (2007) word die navorser deur, sy/haar menslikheid en kennis ingelig wat vir hom/haar ook soms die rigting aandui. Ek is dit eens met De Vos et al. (2002), Henning (2004), Maree (2007), McMillan en Schumacher (2006), Mouton en Marais

(1990) en Terre Blanche et al. (2006) dat subtiliteite soos intuïsie, waardes, oortuigings en vorige kennis gereeld die navorser se begrip van die verskynsel wat ondersoek word, beïnvloed.

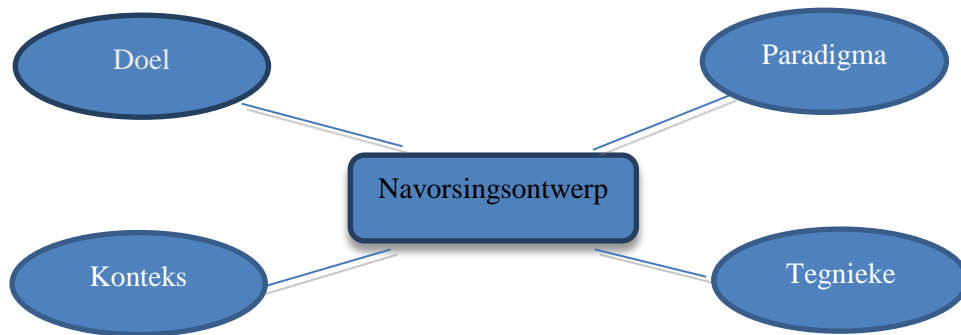
2.3 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Henning (2004), McMillan en Schumacher (2006) en Terre Blanche et al. (2006) behels die navorsingsontwerp die plan wat gekenmerk word deur die elemente (die veranderlikes en deelnemers) hul tussenverhouding en die metodes (monsterneming) wat die navorsing konstitueer. Die skrywers is dit eens dat die navorsingsontwerp dus verwys na 'n plan vir die selektering van deelnemers, die navorsingsomgewing en data-insamelingsprosedure ten einde die navorsingsvraag of -vrae te beantwoord (Henning 2004; McMillan & Schumacher 2006; Terre Blanche et al. 2006).

Die navorsingsontwerp kan met ander woorde beskou word as 'n plan of protokol vir 'n spesifieke stuk navorsing (Terre Blanche et al. 2006) en som dus die prosedures vir die uitvoer van die studie op, met inbegrip van waar, van wie en onder watter omstandighede die data verkry sal word. Babbie en Mouton (2001) beskou die navorsingsontwerp as dit wat die algemene plan aandui: hoe die navorsing opgestel is, wat met die subjekte gebeur en watter data-insamelingsmetodes gebruik word. Die bedoeling is om 'n gegewe navorsingsprojek op só 'n wyse te beplan en te struktureer dat die gevolglike geldigheid van die navorsingsbevindinge gemaksimaliseer word (Mouton & Marais 1990).

Verder onderskei McMillan en Schumacher (2006) tussen drie hoofkategorieë navorsingsontwerpe, naamlik die kwantitatiewe, kwalitatiewe en gemengde metode (*mixed method*). Verskillende soorte ontwerpe word binne elk van hierdie hoofkategorieë aangetref. In hierdie studie is daar net op een kategorie gefokus, naamlik op die kwalitatiewe metode. Hierdie kategorie behels onder andere etnografie, gevallestudie en gegronde teorie (McMillan & Schumacher 2006).

Terre Blanche et al. (2006:37) stel dus die vier dimensies van besluitneming in die navorsingsontwerp soos volg voor:



Figuur 2.1: Vier dimensies wat oorweeg moet word tydens die navorsingsontwerp.

Op grond van McMillan en Schumacher (2006) se verwysing na die drie hoofkategorieë en hul verskillende ontwerpe, is die huidige studie gebaseer op 'n gevallestudieontwerp. Volgens Johnson (1994:20) is 'n gevallestudie "an enquiry which uses multiple sources of evidence". Babbie en Mouton (2001), Henning (2004) en McMillan en Schumacher (2006) beweer verder dat 'n gevallestudie gekenmerk word deur 'n gebonde stelsel wat gaandeweg in besonderhede bestudeer word deur van veelvuldige bronne wat in die opset aangetref word, gebruik te maak. Die geval wat bestudeer word, kan moontlik 'n program, gebeurtenis, aktiwiteit, of 'n stel individue wat deur tyd en plek verbind is, wees. Die navorsing definieer die geval en sy grense. Volgens Stake (1995) kan 'n geval gekies word op grond van sy uniekheid of dit kan gebruik word om 'n kwessie te illustreer. Die fokus kan dus op een entiteit of verskeie entiteite wees (Henning 2004; McMillan en Schumacher 2006; Ontong 2010).

Ek het dus van leerders en onderwysers in slegs een skool gebruik gemaak en het daarom 'n kwalitatiewe benadering met 'n gevallestudieontwerp as die mees toepaslikste beskou. Dit is verder deur fokusgroepe en semi-gestruktureerde onderhoude gelei. Hierdie soort navorsingsontwerp het my gehelp om 'n duideliker begrip te verkry en kennis omtrent die verskynsel (leerders se sin van plek) op te doen. Ek het beplan om oor 'n tydperk van een tot twee maande onderhoude met leerders asook die twee onderwysers te voer. Onderhoude (elk sowat een tot twee uur per week) sou ná skool moes plaasvind op tye wat die leerders sowel as die onderwysers sou pas. Data is op band opgeneem, getranskribeer en volgens inhoud deur middel van die konstante vergelykende metode geanaliseer.

Fouché (2002) noem verder dat 'n gevallestudieontwerp veelvuldige inligtingsbronne aan die navorser bied terwyl dit terselfdertyd die verkennings- en verduidelikingsproses van die verskynsel fasiliteer. Bless en Higson-Smith (1995) voer aan dat 'n gevallestudie-ontwerp 'n

verstaanbare en stelselmatige ondersoek van 'n paar gevalle behels (Ontong 2010). Vir die doel van die huidige studie het die monster uit twaalf bereidwillige leerders en twee onderwysers in die Sosiale Wetenskappe (SW)-leerarea bestaan. Deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude en volgens 'n onderhoudskedule het ek oor 'n bepaalde tydperk data ingesamel. Daar is ook individuele, informele gesprekke met twee leerders gevoer. Alvorens daar met die leerders en onderwysers onderhoude gevoer is, het ek eerstens met die skoolhoof 'n onderhoud gevoer om meer agtergrond omtrent die skool te verkry.

Wimmer en Dominick (2000) beklemtoon dat navorsing by 'n gevallestudieontwerp kan baat aangesien die gevallestudie 'n groot hoeveelheid inligting oor en besonderhede van die navorsingsonderwerp verskaf en die navorser in staat stel om met 'n wye verskeidenheid onverwerkte data om te gaan. Verder voer Lindegger (2002) aan dat 'n gevallestudie ook voordelig is in dié sin dat hierdie ontwerp voorsiening maak vir oorspronklike idees om vanuit opmerksame en gedetailleerde observasie na vore te kom.

Tog bestaan verskeie kritiek ook teen die gebruik van 'n gevallestudieontwerp. Stake (2002) en Fouché (2002) noem byvoorbeeld dat gevalle soms beperk kan word deur tyd en aktiwiteit. Ander beperkings ten opsigte van hierdie ontwerp is dat gevalle moontlik 'n gebrek aan wetenskaplike nougesetheid kan bied en gevallestudies kan dalk nie veralgemeenbaar wees nie (Wimmer & Dominick 2000). Verder kan gevallestudies ook tydrowend wees en navorsing kan groot hoeveelhede data oplewer wat die navorser slegs met moeite kan analiseer (Wimmer & Dominick 2000). Met inagneming van hierdie beperkings het ek dus gepoog om te verhoed dat hierdie uitdagings enigins op die gehalte van my studie inbreuk maak. Ek het probeer om bevooroordeelde perspektiewe te elimineer en om deurlopend alle interpretasies te monitor ten einde 'n nougesette studieproduk te lewer. Die doel van die kwalitatiewe interpretatiewe studie was nie om te veralgemeen nie, maar om ryk beskrywings van die leerders se sin van plek en onderwysers se siening van plek te verkry. Vervolgens verwys ek na die probleemstelling, en data-insamelingsmetodes.

2.4 PROBLEEMSTELLING

Orr (1994) het reeds in die neëntiger jare beweer dat die wêreld honderde of duisende jong mense nodig wat toegerus is met die visie, morele stamina en intellektuele diepte wat nodig is om woonbuurte, stede en gemeenskappe regoor die wêreld te herstel. Die probleem ten opsigte hiervan is dat die soort onderwys wat toe reeds bestaan het, nie veel bygedra tot die

verwesenliking van hierdie doel nie (Orr 1994). Die probleem soos beskryf deur laasgenoemde skrywer kan steeds waargeneem word in die huidige onderwysstelsel. Die feit dat skole nie plek-sensitief genoeg is en ook nie juis 'n beduidende rol speel in die koestering van die verbintenis wat leerders met hulle natuurlike omgewing in hulle leefwêreld het nie, kan meebring dat leerders 'n afkerigheid in stede van 'n liefde vir hulle natuurlike omgewing ontwikkel. Die skrywer beklemtoon dat die ergste van hierdie situasie is dat onderwysers nog steeds onderrig asof daar geen planetêre noodgeval bestaan nie (Orr 1994). Skole word gekenmerk deur 'n gebrek aan plek-bewustheidsonderwys en word op sigself as "pleklose" instellings beskou (Gruenewald 2003a). Dit kan meebring dat daar ook 'n gebrek aan 'n bewustheid van plek by onderwysers sowel as leerders ontstaan.

Volgens Gruenewald (2003a) skenk hedendaagse skoolhervorming weinig aandag aan plek. Skole word gesien as instellings waar leerders vervreem word van die natuur asook van die menslike natuur (Woodhouse & Knapp 2000). Kritiese pedagogieë word dus benodig om die aannames, praktyke en uitkomst wat nie ernstig genoeg binne die dominante kultuur en konvensionele onderwys opgeneem word nie, die stryd aan te sê. Van hierdie hoofaannames is dat onderwys hoofsaaklik individualistiese en nasionalistiese mededinging in die globale ekonomie moet ondersteun en dat 'n opvoedkundige wedywing van wenners en verloorders in die beste belang van die openbare lewe in 'n diverse samelewing is. Hierdie aanname is misleidend aangesien dit die aandag van die groter kulturele leefverbande, waarvan formele opvoeding slegs 'n deel uitmaak, aftrek (Apple 2001; Burbules & Torres 2000; Labaree 1997; McLaren 2003; McNeil 2000; Popkewitz 1991; Spring 1998).

'n Gevolg van hierdie aanname is dat staatsopdragte vir "aanspreeklikheid" onder meer 'n groter klem op standaarde, toetsing en klaskamerpedagogieë behels wat "teach to the test" (onderrig met die oog op toetse) en sodoende leerders en onderwysers ontnem van geleentheid om kritiese of plekgebaseerde onderwys te ervaar (Gruenewald 2003b). Volgens Pinar (1991) is die belangstelling in plek-tot-kurrikulumteorie 'n respons op die ontwikkeling van 'n eenvormige kurrikulum van standaarde en toetsing sonder enige agtergrond. Tans word die opvoedkundige belang van plaaslike ruimte deur beide die diskoers van aanspreeklikheid sowel as die diskoers van ekonomiese wedywing waarmee dit verbind word, oorskadu (Gruenewald 2003b).

Hierdie tendens is ook nie onbekend in die Suid Afrikaanse verband waar die gehalte van leer en onderrig op verskillende vlakke verseker word nie. Ten opsigte van die Algemene

Onderwys en Opleidingsband (AOO) vind jaarlikse nasionale assesserings in grade 1-9 plaas. In graad 9 staan dit bekend as die loodsprogram (WKOD 2010) in Wiskunde en in Taal van Leer en Onderrig (TLO). Die graad 9-toetse word sentraal opgestel en gedruk deur die Departement van Basiese Onderwys (DBO) vir alle leerders in die steekproefskole en word ekstern geadministreer (WKOD 2010).

Verder word die WKOD se sistemiese toetse jaarliks in grade 3, 6 en 9 geskryf in skole waar daar meer as vyf leerders per graad is. Alle graad 3- en 6-leerders word in Geletterdheid/Tale en Gesyferdheid/Wiskunde geassesseer en graad 9-leerders word in Wiskunde en die TLO (Engels en Afrikaans) geassesseer. Die slaagpunt vir hierdie toetse is 50% (WKOD 2010).

Hierdie standarde van owerheidskant bring mee dat die druk van "aanspreeklikheid" en die bekendmaking van gestandaardiseerde toetspunte in die media die aanname versterk dat leerder, onderwyser en skoolprestasie gemeet kan word deur klaskamerroetines alleenlik en dat die enigste soort prestasie wat werklik geld, individualisties, kwantifiseerbaar en statisties vergelykbaar is (Gruenewald 2003a).

Vanuit 'n plek-perspektief, neig konvensionele opvattinge ten opsigte van aanspreeklikheid om problematies te wees aangesien hierdie opvattinge nie daarin slaag om die mediërende rol wat skole by die produsering van ruimte (sosiale verband) deur die opvoeding van plekskeppers (burgers) speel te erken nie (Gruenewald 2003a). Boonop is leerders geneig om beide hulself asook 'n "sin van plek" in 'n globale mededingende en tegnologiese era te verloor en dit voordat daar eers 'n plaaslike vastigheid in geskiedenis, kultuur en ekologie ontwikkel is.

Volgens Coyle (2005) word leerders dikwels blootgestel aan inligting oor omgewingsprobleme deur verskeie bronne, maar hierdie bronne en aktiwiteite ly dikwels 'n gebrek aan relevansie vir hierdie kinders wat maar pas begin het om die wêreld verder as hulself en hulle gesinsverband te verstaan. Een van die doelwitte van Omgewingsopvoeding is uiteraard om gedrag teenoor en verhoudings met die omgewing te verander en om gevolglik individuele en gemeenskapskapasiteit te ontwikkel om sodoende aktief in omgewingsrentmeesterskap betrokke te raak (Hungerford & Volk 1990; Tilbury 1995).

Om dus hierdie doelwit wat behels 'n verandering in gedrag en verhoudings met die omgewing te bereik is dit belangrik om die opvatting wat daar ten opsigte van 'n omgewingsbelang bestaan, te verbeter deur die agtergrond waarteen individue

omgewingsbelange ontwikkel, in ag te neem (Vorkinn & Riese 2001). Vir onderwysers om 'n pedagogie van plek as benadering te gebruik, beteken dat hulle eerstens moet verstaan wat die leerders in hulle klas se ervarings van die plekke waar hulle leef, is.

'n Pedagogie van plek word as 'n moontlike reaksie gesien op -

- die probleem van skole wat as pleklose instellings beskou word;
- onderwysers se onbewustheid van plek; en
- die probleem van leerders wat nie die relevansie van hul beleefde ervarings in hul leefbare sosiale en ekologiese opset besef nie.

Tog ontlok bogenoemde verskeie vrae. Die vrae wat nou gestel kan word, is:

- (1) Kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders? Indien dit wel kan bydra, is dit belangrik om eers te verstaan hoe leerders sin maak van plek sodat kontekstuele leer in klaskamers kan plaasvind. Dit lei gevolglik na die tweede navorsingsvraag naamlik:
- (2) Wat is leerders se sin van plek ? Indien dit bekend is wat leerders se sin van plek is, is dit ook belangrik om te bepaal of onderwysers wel op leerders se ervarings bou en hoe "plek" in dissiplines hanteer word. 'n Verdere vraag kan nou gestel word naamlik:
- (3) Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek?

2.5 DIE DRIE HOOF NAVORSINGSVRAE WAT DIE STUDIE ONDERLÊ

- (1) Kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders?
- (2) Wat is leerders se sin van plek?
- (3) Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek?

2.6 METODOLOGIESE RAAMWERK VAN DIE STUDIE

Soos vroeër genoem het hierdie kwalitatiewe studie wat vanuit 'n interpretatiewe paradigma onderneem is, ten doel gehad om leerders se sin van plek te verstaan. Die studie het uit twee komponente bestaan, naamlik 'n teoretiese komponent en 'n empiriese komponent. Die teoretiese komponent het gepoog om die eerste navorsingsvraag te beantwoord, naamlik: Tot watter mate kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders? Die gedagte aan 'n pedagogie van plek is verken deur die veelvuldige betekenisse wat die konsep "plek" onderlê, aan die lig te bring. 'n Kritiese bespreking ten opsigte van 'n sin van plek word ook in hierdie afdeling aangebied.

Een van die aannames wat gemaak is, is dat onderwysers se denkraamwerke uiteraard beïnvloed word deur die beleidsdokumente waarmee hulle op 'n daaglikse basis gekonfronteer word. Met ander woorde die mate van klem wat beleidsdokumente op plek plaas, sal moontlik ook 'n invloed hê op die mate waartoe onderwysers plek as deel van hulle pedagogie hanteer. Daar is dus verder ook van dokument- en inhoudsanalise gebruik gemaak om te bepaal hoe die HNKV- en KABV-dokumente ten opsigte van die Sosiale Wetenskappe-leerarea voorsiening maak vir "plek".

Die empiriese komponent het beoog om die tweede en derde navorsingsvrae te beantwoord. Cannatella (2007) is van mening dat plek primêr 'n estetiese beleefde ervaring is waarin ons onself skep. Marion (2002) brei hierop uit en noem dat wat 'n plek is, fenomenologies verlewendig word deur ons ervarings van die wêreld. Om hierdie ervarings te verstaan, is daar van 'n skool in 'n klein eko-dorpie net buite Stellenbosch gebruik gemaak om te bepaal wat leerders se ervarings aangaande die verskynsel "sin van plek" is. (Die agtergrond van die skool sal in hoofstuk 5 in meer besonderhede beskryf word). Data ten opsigte van die tweede vraag (Wat is leerders se 'n sin van plek?) is ingewin deur fokusgroepe sowel as deur individuele informele gesprekke met enkele leerders te voer.

'n Verdere aanname wat gemaak is, is dat die ligging en agtergrond van die spesifieke skool (in 'n eko-dorpie met volhoubaarheidsbeginsels) meer bevorderlik is as 'n skool wat byvoorbeeld nie in 'n eko-dorpie geleë is nie om 'n sin van plek by leerders te ontwikkel asook om 'n pedagogie van plek by onderwysers te kweek. Om hierdie rede is daar ook van fokusgroepe met graad 6- en 8-leerders gebruik gemaak. Die steekproef het bestaan uit ses leerders wat in die eko-dorpie grootgeword het en daar skoolgaan sowel as uit leerders wat

nie daar grootgeword het nie, maar daar skoolgaan. Die doel hiervan was om vas te stel hoe die ervarings ten opsigte van 'n sin van plek by leerders wat in hierdie eko-dorpie grootgeword het moontlik verskil van, ooreenstem met of dieselfde is as dié van leerders wat nie daar grootgeword het nie.

Die studie het gevolglik 'n derde navorsingsvraag probeer beantwoord, naamlik: Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek? Met hierdie vraag het ek eerstens die aanname dat 'n skool soos die een waarna in hierdie navorsingsverslag verwys word, bevorderlik is vir die beoefening van 'n pedagogie van plek, verken. Met ander woorde ek wou bepaal of onderwysers wel 'n pedagogie van plek beoefen asook hoe hulle dit doen. Tweedens word aangevoer dat onderwysers slegs 'n sin vir 'n plek by leerders kan ontwikkel of bevorder indien sodanige onderwysers "plek" as deel van hulle pedagogie insluit. Onderwysers moet dus 'n pedagogie van plek as uitgangspunt aanvaar om 'n sin van plek by leerders te bevorder.

Terre Blanche et al. (2006) noem dat dit 'n belangrike deel van die navorsingsproses is om duidelike en ondubbelsinnige definisies van sleutelbegrippe te verskaf. Dié skrywers beweer verder dat 'n literatuuroorsig aan die navorser bronne verskaf vir die genereer van definisies van sleutelbegrippe wat tydens die studie geoperasionaliseer moet word. Lewandowski (1990:165) definieer begrippe as kenniseenhede, en beweer dat objekte na gelang van hulle eienskappe in eenhede saamgevoeg moet word. Sartori (1984:11) is van mening dat 'n konseptuele analiseringsproses in drie stadiums voorkom: anatomie, rekonstruksie en begripsformulering. As gepraat word van die anatomie van 'n begrip, beteken dit dat die samestellende elemente (eienskappe) van die begrip geïdentifiseer word. Rekonstruksie beteken dat die samestellende elemente herorganiseer en op 'n logiese manier voorgestel word. Begripsformulering kan beskou word as die gee van 'n definisie aangesien dit die finale veralgemening behels waarin die begrip so breed en wyd moontlik beskryf word (Ontong 2010).

Hirst en Peters (1998:33) is van mening dat die bedoeling met 'n konseptuele analise is om die woorde te deurgrond, om 'n beter begrip van die aantoonbare ooreenkomste en verskille te verkry. Verder beweer dié skrywers dat 'n konseptuele analise ons help om meer spesifiek te wys op dit wat implisiet in ons morele bewustheid is. Dit stel ons verder in staat om effens terug te staan en oor die status van die vraag na te dink. 'n Konseptuele analise bevry ons dus om 'n fundamentele vraag in etiek te vra, naamlik of hierdie aanspraak regverdigbaar is. Van

Wyk (2004:8) beweer dat 'n konseptuele analise oor die totstandkoming van betekenis of terme handel en sê dit kan soms met regverdiging verbind word (Ontong 2010).

In hierdie studie is daar dus na die begrip van 'n sin van plek en pedagogie van plek gekyk deur onder andere na die werke van Gruenewald (2003a, 2003b), Woodhouse en Knapp (2000), Ardoin (2006) ensovoorts te verwys. 'n Sin van plek en 'n pedagogie van plek word egter nie volgens die drie stadiums soos deur Sartori (1984:11) beskryf, bespreek nie. Alhoewel ek melding maak van hierdie fases as 'n metode wat wel gebruik kan word, het ek 'n kritiese bespreking van die konsep "plek" en 'n sin van plek as meer toepaslik in hierdie studie beskou.

2.7 OPERASIONALISERING

Alhoewel die term operasionalisering meer van toepassing is in positivistiese navorsing waar die teoretiese definisie in waarneembare aanwysers van 'n konstruk vertaal word (Terre Blanche et al. 2006), ag ek dit tog belangrik om net breedvoerig die relevansie daarvan in hierdie studie te noem. Volgens Mouton en Marais (1990) behels operasionalisering die ontwikkeling van 'n meetinstrument waardeur moontlike akkurate data van 'n spesifieke verskynsel verkry kan word. Geldigheid word dus gedefinieer tot die mate waartoe die operasionele definisie 'n ware weerspieëling van die konseptuele definisie is.

Volgens Babbie en Mouton (2001), De Vos et al. (2002), Henning (2004), McMillan en Schumacher (2006), Mouton en Marais (1990) en Terre Blanche et al. (2006) is kwalitatiewe navorsers dus gekant teen "betroubare", "objektiewe" metings en beskou hulle dit as ongeldig. Die skrywers is dit eens dat 'n sosiale verskynsel afhanklik is van die omgewing waar dit voorkom en dat dít wat die navorser ondersoek, berus op die besondere situasie waarin die individu verkeer. Verder voer Babbie en Mouton (2001), Henning (2004) en Terre Blanche et al. (2006) aan dat kwalitatiewe navorsing, eerder die navorser as die waarnemingsinstrument beskou, in plaas van die gebruik van 'n maatskaal as waarnemingsinstrument. Die navorser is dus die hoofinstrument waardeur data deur middel van onderhoude, waarnemings of die optekening van menslike gedrag ingesamel word. Hierdie interpretatiewe studie het dus nie beoog om 'n bepaalde teorie of model voor te stel en dit in die praktyk te toets nie. Die doel was egter om op 'n empatiese manier leerders se sin van plek te verstaan en tot 'n dieper, ryker en meer insiggewende begrip ten opsigte daarvan te kom.

Bogenoemde was gedoen aan die hand van fokusgroepe, semi-gestruktureerde onderhoude en individuele informele gesprekke. Op hierdie manier is die ervarings en emosionele verbintenis van leerders aangaande die plekke wat hulle bewoon sowel as onderwysers se begrip en mate van toepassing van 'n pedagogie van plek bepaal. Die doel van hierdie empiriese komponent was dus om meer duidelikheid aan die kritiese bespreking te verleen en dit te versterk en die verband(e) (indien enige) tussen die literatuur en die praktyk aan te dui deur die moontlike kontraste, oorvleuelings en verskille uit te lig.

Volgens Henning (2004), Maree (2007) en Terre Blanche et al. (2006) definieer semi-gestruktureerde onderhoude gewoonlik die rigting van ondersoek en vereis van die deelnemer om 'n stel vooraf opgestelde vrae te beantwoord terwyl dit ook genoeg ruimte laat om tot antwoorde deur te dring en duidelikheid daaroor te verkry. 'n Onderhoudskedule, bandopnames en transkripsies tesame met reflektiewe notas is gebruik vir effektiewe data-analise. Data is geanaliseer deur middel van die konstante vergelykende metode. Die kodering en kategorisering van data het my in staat gestel om die moontlike kontraste, oorvleuelings en verskille tussen die twee groepe leerders en die twee onderwysers aan te dui (hierdie metode sal later in meer besonderhede bespreek word).

Volgens Babbie en Mouton (2001), Maree (2007) en McMillan en Schumacher (2006) is die naturalistiese komponent baie belangrik vir die kwalitatiewe navorser en moet hy/sy dus altyd poog om verskynsels binne verband (werklike situasies) te verstaan. Juis op grond hiervan, is hierdie studie dus in werklike situasies (binne skoolverband, in die eko-dorpie en in die spesifieke leerarea, naamlik Sosiale Wetenskappe) uitgevoer om te begryp hoe leerders sin maak van die plekke wat hulle bewoon en hoe onderwysers plek in hulle werklike omgewing verstaan en 'n pedagogie ten opsigte daarvan beoefen.

2.8 OMVANG VAN ONDERSOEK EN SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Volgens Maree (2007) en Terre Blanche et al. (2006) word steekproefneming in besondere situasies gebruik waar die deelnemers geselekteer word met 'n spesifieke doel in gedagte. Vir die doel van hierdie studie het ek van twaalf leerders en twee onderwysers by die Primêre Skool Sonstraal wat in 'n eko-dorpie in die Stellenbosch-omgewing geleë is, gebruik gemaak. Die twee onderwysers onderrig beide die SW-leerarea. Tydens die studie is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van kriteriumgebaseerde monsterneming. Volgens hierdie soort monsterneming word deelnemers geselekteer op grond van 'n vooraf opgestelde kriterium wat

relevant is vir die navorsingsvrae, naamlik "Wat is leerders se sin van plek?" en "Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek?" Wat betref kriteriumgebaseerde monsterneming, het ek die betrokke deelnemers op grond van die onderstaande kriteria geselekteer:

- leerders wat die betrokke skool bywoon en in die eko-dorpie woon;
- leerders wat die betrokke skool bywoon en nie in die eko-dorpie woon nie;
- graad 6-leerders;
- graad 8-leerders;
- onderwysers wat SW vir grade 6 en 8 onderrig.

Ek het hierdie betrokke grade gekies omdat ek vooraf verskeie literatuurbronne en kurrikulumverklarings bestudeer het en tot die gevolgtrekking gekom het dat die kurrikulumverklarings veral in die intermediêre fase voorsiening maak vir "plek". Ek wou bepaal of onderwysers daardie geleentheid in die kurrikulum gebruik om 'n pedagogie van plek te beoefen. Ek het die skool besoek en aan die skoolhoof die redes vir my besoek verduidelik. Hy het ingestem en die twee SW-onderwysers aan my voorgestel, waarna ek hulle breedvoerig ingelig het oor die studie en die rede vir die onderhoudvoering om sodoende hulle bereidwilligheid en goedkeuring te verkry om as deelnemers in die studie op te tree. Hierna het onderwysers my aan verskeie leerders voorgestel en ek het ook aan hulle die rede vir my besoek verduidelik. Ek het eerstens met die graadsessers gepraat en aan hulle gevra wie bereid sou wees om aan die studie deel te neem. Daarna het ek met die graadagt-leerders gaan praat. Leerders was eers skugter, maar nadat ek verduidelik het dat geen name bekend gemaak sou word nie en dat alles vertroulik sou bly, het ek twaalf bereidwillige leerders gekry, waarvan ses in die eko-dorpie en ses nie in die dorpie woonagtig was nie. Ek het ook so ver moontlik probeer om persoonlik met die ouers van die betrokke leerders te kommunikeer deur die studie ook aan hulle te verduidelik om sodoende ook hulle toestemming ten opsigte van hul kind se deelname aan die navorsing te verkry.

Daarna is afsprake met onderwysers gemaak ook met betrekking tot wanneer dit moontlik sou wees om met die betrokke leerders te gesels. Ná die afsprake het ek, op grond van die beskikbare datums wat elke onderwyser en die leerders (en hulle ouers) gepas het, die onderhoude by die betrokke skool gevoer.

2.9 METODEDES EN TEGNIEKE VIR DIE INSAMELING VAN DATA VANAF LEERDERS EN ONDERWYSERS

2.9.1 Kwalitatiewe tegnieke wat gebruik is om data in te samel

2.9.1.1 *Fokusgroepe*

Volgens Terre Blanche et al. (2006:304) is "fokusgroep" 'n algemene term vir navorsingsonderhoude wat met 'n groep gevoer word. Volgens Babbie en Mouton (2001) is die gebruik van fokusgroepe nuttig deurdat hulle ruimte skep vir die byeenkoms van mense om betekenis onder mekaar te vorm eerder as individueel. Terwyl die navorser in die geval van individuele onderhoude 'n begrip van die subjektiewe ervaring van die individu met wie hy of sy 'n onderhoud voer ontwikkel, verkry die navorser toegang tot intersubjektiewe ervarings wanneer hy of sy met groepe werk. Hierdie soort ervarings is dié wat deur 'n gemeenskap van mense gedeel word (Terre Blanche et al. 2006). Babbie en Mouton (2001) noem verder dat alhoewel die navorser dalk bewus mag wees van wat elke individu dink, word hy/sy met 'n totale ander stel data gekonfronteer wanneer verskeie individue saam in 'n groep geplaas word. Terre Blanche et al. (2006) versterk hierdie idee deur te beweer dat die verkryging van inligting oor intersubjektiewe ervarings met behulp van groepsonderhoude, die navorser in staat stel om insig in die verskille tussen mense wat voorheen as 'n gelyksoortige groep beskou is te verkry - met ander woorde, die maniere waarop hulle nie 'n gemeenskaplike basis van ervaring deel nie. Terre Blanche et al. (2006) noem ook dat ons deurlopend gemeenskaplikheid en verskil in gedagte moet hou wanneer daar met groepe gewerk word. 'n Fokusgroep is dus 'n tipiese groep mense wat dieselfde soort ervaring deel, maar 'n groep wat nie natuurlik saamgestel is as 'n bestaande sosiale groep nie (Terre Blanche et al. 2006).

In hierdie studie het ek van fokusgroepe as 'n data-insamelingstrategie gebruik gemaak deur ses leerders wat in die eko-dorpie woon sowel as ses leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie, maar wel daar skoolgaan, te gebruik. Die doel was om te bepaal of daar ooreenkomste en verskille tussen die twee groepe leerders se sin van plek is en wat hierdie verskille dan is. Met vrywillige instemming van die leerders en hulle ouers is onderhoude op bepaalde tye wat onderwysers aan my deurgegee het, met leerders gevoer. Aangesien die leerders wat nie in die eko-dorpie gewoon het nie van openbare vervoer (bus) gebruik moes maak, kon onderhoude met hulle nie ná skool plaasvind nie, en onderwysers het ander tye geskeduleer.

2.9.1.2 *Persoonlike onderhoude en individuele informele gesprekke*

Volgens Terre Blanche et al. (2006) is die basiese onderhoud een van die mees gewilde metodes vir die insameling van data in 'n kwalitatiewe benadering. Die skrywers is verder van mening dat die kwalitatiewe onderhoud 'n interaksie tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer is waar die onderhoudvoerder 'n algemene plan van ondersoek het. Tydens hierdie studie is daar van semi-gestruktureerde onderhoude (soos reeds genoem) in 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk gebruik gemaak. Ek het van 'n onderhoudskedule, waar vrae vooraf opgestel is, gebruik gemaak. Hierdie vrae het ek aan twee SW-onderwysers gevra om sodoende tot 'n grondige verstaan van hulle siening van die konsep "plek" te kom.

Afgesien van fokusgroepe het ek ook individuele informele gesprekke met twee leerders gevoer - een uit elke groep - om 'n duideliker en omvangryker begrip van hul sin van plek te verkry.

De Vos et al. (2002) beweer dat semi-gestruktureerde onderhoude veral toepaslik is waar iemand in die kompleksiteit van 'n proses belangstel of waar 'n kwessie kontroversieel of persoonlik is. Die skrywers voer verder aan dat hierdie soort onderhoude gewoonlik die rigting van die ondersoek wat direk verwant is aan die verskynsel wat ondersoek word definieer. Volgens Maree (2007) word dit gewoonlik in navorsingsprojekte gebruik om data wat vanaf ander bronne kom, te bevestig of te bekragtig. 'n Onderhoudskedule met 'n stel vooraf opgestelde oop vrae is tydens die studie gebruik om my gedurende die onderhoudvoering te lei. McMillan en Schumacher (2006) beweer dat alhoewel só 'n skedule oop vrae behels is dit redelik spesifiek in sy oogmerk (McMillan & Schumacher 2006).

Volgens Babbie en Mouton (2001) en Terre Blanche et al. (2006) kan 'n onderhoudvoering as 'n algemene gesprek gesien word, maar die verskil lê in die manier waarop 'n onderhoud beskou en gebruik word. Volgens Leedy en Ormrod (2001) is persoonlike onderhoude voordelig deurdat dit die navorser in staat stel om deelnemers se samewerking te verkry deur 'n verhouding met hulle te bewerkstellig, wat op sy beurt 'n verhoogde responstempo tot gevolg het.

Ek het alle onderhoude op band vasgelê en handgeskrewe reflektiewe notas is ook gebruik om die opnames te ondersteun. Daar is verder tydens die onderhoude ook aandag aan die nieverbale omgewing geskenk waar ek van waarneming, veral ten opsigte van nieverbale reaksies, gebruik gemaak het om die data-analiseringsproses te ondersteun.

2.10 DIE ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA

Volgens Henning (2004:103) word die data-analiseproses as die "hartklop" van die navorsingstudie beskou. Tydens die proses van data-analise word die gehalte van die analiseerder/navorsers se denke en intellektuele vermoëns sigbaar. Volgens Babbie en Mouton (2001), Henning (2004) en Maree (2007) word data binne die interpretatiewe paradigma induktief geanaliseer wat die navorsers sodoende ondersteun om die veelvuldige realiteite wat potensieel in die data teenwoordig is, te identifiseer. Data in hierdie studie is binne die raamwerk van inhoud, deduktief sowel as induktief geanaliseer. Alhoewel Maykut en Morehouse (1994) beweer dat 'n deduktiewe benadering tot data-analise kenmerkend van die tradisionele wetenskaplike metode is, het ek dit nie in die tradisionele betekenis van die woord in hierdie studie aangewend nie. Met ander woorde daar is nie 'n hipotese voor die tyd gegenereer nie en data is nie statisties geanaliseer nie. Daar is deduktief te werk gegaan deur data volgens vooraf bepaalde kategorieë (veral met betrekking tot 'n sin van plek) wat deur die literatuur ingelig is, te analiseer. Data is ook induktief geanaliseer deur middel van kategorieë wat vanuit die data self ontstaan het. Volgens Mouton en Marais (1990) is die gebruik van 'n deduktiewe sowel as 'n induktiewe strategie nuttig om data op 'n betekenisvolle manier te sistematiseer vir analise en interpretasie.

Soos vroeër genoem het ek van die konstante vergelykende metode, soos beskryf deur Glaser en Strauss (1967), gebruik gemaak om data te analiseer. Volgens hierdie skrywers moet die navorsers naby die deelnemers se gevoelens, denke en optrede bly aangesien dit verwant is aan die fokus van die ondersoek. Die skrywers beweer verder dat hulle belangstelling daarin lê om feitelike stellings te ontwikkel wat induktief van 'n nougesette en stelselmatige analise van die data afgelei is. Hierdie metode is een manier om 'n induktiewe analise van kwalitatiewe data te lei (Glaser & Strauss 1967; Lincoln & Guba 1985). Juis om hierdie redes het ek die konstante vergelykende metode relevant en geldig geag vir hierdie studie aangesien ek dit met bogenoemde skrywers eens was wat betref benadering. Tydens data-analise het ek ook gepoog om, soos bogenoemde skrywers, 'n benadering te gebruik wat ten doel gehad het om meer van die verskynsel wat ondersoek word, te verstaan en te verduidelik. Die konstante vergelykende metode was dus die mees toepaslikste in hierdie opsig.

Daar was dus grondig met transkripsies, reflektiewe notas en waarnemings omgegaan om 'n duidelike begrip van die inligting te verkry en dit in 'n diep, ryk beskrywing en opsomming te

vervat. Kodes en kategorieë is in hierdie verband aangewend om eenhede van betekenis (temas) op 'n sistematiese manier te ontwikkel.

2.10.1 'n Inhoudsanalise van dokumente

Alvorens 'n bespreking oor inhoudsanalise volg, brei ek eerstens uit oor die gebruik van dokumente in 'n studie. Volgens Mouton en Marais (1990) word dokumente beskou as produkte van menslike gedrag en menslike eienskappe. Bailey (1994) is verder van mening dat amptelike stukke dokumente dít is wat deur groot organisasies (soos byvoorbeeld staatsinstellings) saamgestel word en op 'n deurlopende basis deur hulle onderhou word. Sodanige dokumente is meer formeel en gestruktureerd as persoonlike dokumente. Henning (2004) beweer dat, indien dokumente as 'n metode tesame met ander metodes gebruik word, sodanige dokumente as entiteite van data gebruik word en dit moet dan dieselfde roete van analise en interpretasie volg. Sy meen verder dat enige dokument wat verwant is aan die navorsingsvraag, hetsy oud of nuut, geskrewe of getik, van waarde kan wees (Henning 2004).

In hierdie studie het ek gebruik gemaak van twee amptelike dokumente, naamlik die HNKV vir die Sosiale Wetenskappe-leerarea (vir grade R-9) en die KABV. Die dokumente is geanaliseer ten opsigte van die manier waarop plek daarin gehanteer word. Aangesien ek van die veronderstelling uitgegaan het dat hierdie dokumente moontlik 'n invloed op onderwysers se denkraamwerke kan hê ten opsigte van hoe hulle plek beskou en die hoeveelheid aandag wat hulle daaraan bestee, het ek dit belangrik geag om die dokumente te analiseer om sodoende te bepaal tot watter mate hulle wel ruimte maak vir 'n pedagogie van plek.

Babbie en Mouton (2001), De Vos et al. (2000) en Mouton en Marais (1990) is dit eens dat geloofwaardigheid, geldigheid en betroubaarheid baie belangrik is wanneer dit by die bestudering van dokumente kom. Babbie en Mouton (2001) voer aan die hand dat geloofwaardigheid, geldigheid en betroubaarheid verseker kan word deur onder andere die relevante dokument/e met ander dokumente of data wat op ander maniere ingesamel is, te vergelyk. Laasgenoemde skrywers is ook van mening dat die data geverifieer kan word deur onderhoude te voer met ander informante, persone in dieselfde rolle of persone wat kennis van die onderwerp het, of wat persoonlik by die gebeure betrokke was. Die inhoud van die dokument word dus met 'n eksterne bron vergelyk (Ontong 2010).

Onderhoude is met twee onderwysers wat op 'n daaglikse basis met die HNKV en/of KABV gekonfronteer word, gevoer. Die aanname wat gemaak is, is dat hierdie onderwysers moontlik

reeds oor kennis van die verskynsel wat onderrig word, beskik en dat die dokumente heel waarskynlik hulle kennis verder stimuleer. Op hierdie manier kon die inhoud wat in die HNKV en KABV voorkom met 'n eksterne bron (die onderwysers se ervaring) vergelyk word.

2.10.1.1 Die toepassing van inhoudsanalise

Volgens Dale, Arber en Procter (1988:3) word sekondêre data-analise as "the reworking of already analysed data over which the present researcher had no direct control or in which he had no direct involvement" beskou. Verder is Grinnell (1993), Hakim (2000) en Rubin en Babbie (2001) dit ook eens dat sekondêre data-analise die wysiging/hersiening van reeds geanaliseerde data behels. Marlow (1993) en Neuman (2000) definieër sekondêre analise as die empiriese toepassing van data wat alreeds ingesamel is en waarmee die navorser gewoonlik begin wanneer die primêre analise van die data reeds voltooi is. Singleton, Straits, Straits en McAllister (1988:326) beklemtoon ook dat sekondêre analise al hoe belangriker word en voeg daarby: "The variety of such data is tremendous; it is limited only by the researcher's imagination." Verder tref Dane (1990) die onderskeid tussen twee soorte sekondêre analyses, naamlik analise van inhoud en analise van bestaande data.

Maree (2007:101) is van mening dat inhoudsanalise 'n stelselmatige benadering tot kwalitatiewe data-analise wat "boodskapinhoud" identifiseer en saamvat behels. Hy beweer verder dat hierdie soort analise gewoonlik na die analise van boeke, brosjures, geskrewe dokumente, transkripsies, nuusberigte en visuele media verwys. Dikwels word dit ook gebruik wanneer daar met narratiewe, soos dagboeke of joernale, gewerk word of om kwalitatiewe response op oop vrae in vraelyste tydens onderhoude of in fokusgroepe te analiseer. Inhoudsanalise word dus beskou as 'n induktiewe en iteratiewe proses waar daar na ooreenkomste en verskille in die teks gesoek word om die teorie te bevestig of nie te bevestig nie (De Vos et al. 2002; Maree 2007; Ontong 2010).

Dit is ook die soort analise wat gewoonlik direk met behulp van bestaande materiaal uitgevoer word en waar die hoofemas uit die massas bestaande inligting oor 'n bepaalde onderwerp onttrek word. Volgens De Vos et al. (2002) fokus bestaande data-analise op data wat alreeds in die geprosesseerde vorm bestaan, terwyl inhoudsanalise data uit bestaande formele bronne skep.

Tydens die studie het ek volgens Henning (2004:138) se beskrywing van inhoudsanalise te werk gegaan. Sy voer dus aan dat die eerste fase van inhoudsanalise, die oriëntering van data behels en sluit dus die lees en bestudering van datastelle in. Op hierdie manier word daar nie net 'n oorsig verkry nie, maar die verband (in die datateks) word ook verstaan. Die tweede fase naamlik, die werk met data, het te make met die kodering van segmente van betekenis, die kategorisering van verwante kodes in groepe en die soeke na verhoudings tussen kategorieë om tematiese patrone te vorm (Henning 2004; Ontong 2010). Die derde en laaste fase (finale samestelling van die geanaliseerde datateks, verbaal en visueel) behels die optekening van die finale temas van die datastel en die voorstelling van patrone of verwante temas (Henning 2004:138). Met bogenoemde agtergrond in gedagte is daar in hierdie studie van inhoudsanalise gebruik gemaak deur die HNKV en KABV vir die Sosiale Wetenskappe te analiseer deur spesifiek te ondersoek hoe en waar die konsep "plek" in hierdie dokumente behandel word.

2.11 GEHALTEKRITERIA: VERIFIËRING VAN DATA

Volgens Bush (2002) het opvoedkundige navorsing die potensiaal om beleid en praktyk te beïnvloed. Om hierdie rede is dit gevolglik belangrik om te verseker dat navorsingbevindinge altyd outentiek is. Bush (2002) beweer verder dat die versekering van geloofwaardigheid op sleutelkwessies soos betroubaarheid en geldigheid berus. Verder noem hy dat triangulering een van die belangrike maniere is waarop geldigheid verkry kan word. Bush (2002) is ook van mening dat, alhoewel daar geen enkele realiteit bestaan nie, die fokus op betroubaarheid, geldigheid en triangulering veronderstel is om tot 'n aanvaarbare vlak van geloofwaardigheid by te dra, soveel so dat beide die navorser en die leser bevredig sal wees ten opsigte van die vraag of die studie betekenisvol en die moeite werd was. In die onderafdelings hierna beskryf ek hoe ek van geldigheid, betroubaarheid en triangulering gebruik gemaak het om te verseker dat my studie van geloofwaardigheid getuig.

2.11.1 Geldigheid

In konvensionele gebruik, verwys die term geldigheid na die mate waartoe 'n instrument dít meet wat dit veronderstel is om te meet (Babbie & Mouton 2001; Bush 2002; Henning 2004; Maree 2007; Sapsford & Evans 1984; Terre Blanche et al. 2006). Bush (2002) tref die onderskeid tussen twee soorte geldigheid, naamlik interne en eksterne geldigheid. Interne geldigheid verwys na die mate waartoe navorsingsbevindinge die verskynsel akkuraat deur

middel van ondersoek voorstel. Eksterne geldigheid, daarteenoor, verwys na die mate waartoe bevindinge veralgemeen kan word tot die wyer populasie as wat die monster uitmaak of tot ander omgewings (Bush 2002; Denzin & Lincoln 1998).

Aangesien die interpretatiewe paradigma daarop gemik is om diep, omvangryke beskrywings van geselekteerde deelnemers te verskaf; het hierdie studie dus nie net gepoog om veralgemenings op te lewer nie, maar eerder om ook tot 'n groter insig van hierdie beskrywings te kom. Sodoende is daar op interne geldigheid gefokus.

Maree (2007) onderskei verder tussen vier soorte geldigheid: siggeldigheid, inhoudsgeldigheid, konstruktgeldigheid en kriteriumgeldigheid. Verder is dit belangrik om in gedagte te hou dat elke navorsingsparadigma (positivisties, interpretativisties, krities en postmodernisties) kenmerkend word deur sy eie tipes geldigheid. Aangesien ek in die interpretatiewe paradigma gewerk het, is daar veral gefokus op siggeldigheid, inhoudsgeldigheid, ryk, diep, bondige beskrywings en triangulering soos aanbeveel deur Babbie en Mouton (2001), De Vos et al. (2002), Maree (2007), McMillan en Schumacher (2006), Terre Blanche et al. (2006).

2.11.1.1 Interne geldigheid

Interne geldigheid fokus veral op die lewensvatbaarheid van tydelike skakels tussen die onafhanklike en afhanklike veranderlikes (Bush 2002; McMillan & Schumacher 2006). Bush (2002) beweer verder dat interne geldigheid gemoeid is met die mate waartoe navorsingsbevindinge die verskynsel wat ondersoek word, akkuraat voorstel. Voorts definieer Denzin en Lincoln (1998:186) interne geldigheid as: "The degree to which findings correctly map the phenomenon in question." Eksterne geldigheid hierteenoor hou dus volgens Bush (2002) verband met die mate waartoe bevindinge tot die wyer populasie wat die monster voorstel of tot ander gelyksoortige opsette, veralgemeen kan word.

2.11.2 Siggeldigheid

Guba en Lincoln (1981:110) beweer dat siggeldigheid na respondentterugvoer (member-checks) verwys en meen dat dit as "the backbone of satisfying the truth-value criterion" gesien kan word. Reason en Rowan (1981:248) bekragtig dit wanneer hulle aanvoer: "Good research at the non-alienating end of the spectrum ... goes back to the subject with the tentative results, and refines them in the light of the subjects' reactions."

Volgens De Vos et al. (2002) word siggeldigheid tegnies gesproke nie as 'n vorm van geldigheid beskou nie aangesien dit nie verwys na wat 'n instrument in werklikheid meet nie, maar eerder na wat dit skynbaar meet (bv. siggeldigheid kom as relevant voor vir diegene wat dit sal voltooi of administreer). Hoe dit ook al sy, siggeldigheid bly 'n voordelige karaktereienskap van 'n meetinstrument. Daarsonder kan ons weerstand van die respondente verwag wat weer die resultate kan affekteer (De Vos et al. 2002).

Nadat die data getranskribeer en opgeteken is (met tentatiewe gevolgtrekkings) het ek siggeldigheid verseker deur terug te keer na die deelnemers om te bevestig dat dit die korrekte optekening en interpretasie van die onderhoud was (Ontong 2010).

2.11.3 Inhoudsgeldigheid

Babbie en Mouton (2001), Henning (2004) en Terre Blanche et al. (2006) is dit eens dat inhoudsgeldigheid aangewend word wanneer die mate waartoe 'n meetinstrument 'n spesifieke domein van inhoud reflekteer, bepaal moet word. Alhoewel inhoudsgeldigheid veral kenmerkend is deur die positivistiese paradigma het ek nie van 'n spesifieke meetinstrument (byvoorbeeld 'n skaal) soos in die geval van 'n kwantitatiewe studie, gebruik gemaak nie, aangesien die huidige studie kwalitatief van aard is. In hierdie studie is inhoudsgeldigheid aangewend ten opsigte van die vrae wat ek opgestel het. Ek het van die opgetekende literatuur gebruik gemaak, asook van medenavorsers en kundiges in die opvoedkunde om die spesifieke onderhoudsvrae te assesser. Sodoende het ek gepoog om te verseker dat die vrae wel die domein van inhoud wat dit beoog om te bepaal of te "meet", reflekteer en dus inhoudsgeldigheid verseker.

2.11.4 Triangulering

Die term triangulering verwys na die vergelyking van veelvuldige bronne of bewyse om die akkuraatheid van die inligting of verskynsel wat ondersoek word te bepaal (Babbie & Mouton 2001; Bush 2002; Henning 2004; Terre Blanche et al. 2006). Verder omskryf Bush (2002:68) die term soos volg: "It is essentially a means of cross-checking data to establish its validity". Neuman (2000:124-125) beskryf triangulering soos volg:

Surveyors and sailors measure distances between objects by making observations from multiple positions. By observing something from different angles or viewpoints, they get a fix on its true location. This process, called triangulation, is used by both quantitative and qualitative social researchers.

Die gebruik van triangulering bied verskillende voordele vir die kwalitatiewe navorser. Volgens Jick (1983) rus dit die navorser met meer vertroue ten opsigte van resultate toe. Verder kan triangulering ook help om 'n abnormale of soms onverwagse dimensie van 'n verskynsel te ontbloot. Triangulering kan ook as gevolg van die voortreflike omvangryke aard daarvan as die kritieke toets vir kompeterende teorieë dien (Jick 1983).

Bogenoemde definisies dui veral op die konvensionele gebruik van die term. Tog beweer Lather (1986:67) dat daar wyer na triangulering gekyk moet word as net na die psigometriesse definisie van maateenhede ten einde veelvuldige databronne, metodes en teoretiese skemas in te sluit en sodoende betroubaarheid te bewerkstellig.

Verder tref De Vos et al. (2002:341) die onderskeid tussen vier verskillende soorte triangulering, naamlik triangulering van maateenhede, waarnemers, teorie en metode. Volgens hierdie skrywers is triangulering van maateenhede die algemeenste, en dui dit op gevalle waar navorsers veelvuldige maateenhede van dieselfde verskynsel waarneem. 'n Praktiese voorbeeld hiervan kan wees wanneer 'n onderwyser bv. leerders 'n opstel laat skryf, 'n paar veelkeusige vrae laat beantwoord, 'n mondeling sowel as 'n projek oor dieselfde onderwerp laat doen (De Vos et al. 2002; Ontong 2010). Sodoende word die onderwyser se vertroue om 'n akkurate meting van die leerder se leer te verkry al groter indien die leerder dieselfde punte volgens al vier toetsmetodes behaal (De Vos et al. 2002).

Die tweede soort triangulering waarna De Vos et al. (2002) verwys sluit dié van waarnemers in. Die skrywer beweer dat die gebruik van een persoon impliseer dat die beperkings soos waargeneem deur een waarnemer ook die beperkings van die studie word. Die gebruik van meer as een navorser of waarnemer verskaf alternatiewe perspektiewe en agtergronde en sal dus moontlik die beperkings verminder.

Triangulering van teorie ontstaan wanneer 'n navorser veelvoudige teoretiese perspektiewe in die vroeë beplanningstadiums van navorsing of gedurende die data-interpretasieproses gebruik (De Vos et al. 2002; Ontong 2010). Die vierde soort triangulering, triangulering van metode, beteken die vermenging van kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe navorsingstyle en data (De Vos et al. 2002). Ek het egter nie van laasgenoemde gebruik gemaak nie.

Triangulering van teorie is dus in hierdie studie gebruik deur op verskillende literêre tekste en teorieë te fokus om die konsep "plek" asook 'n sin van plek te verken.

2.12 BETROUBAARHEID

Alhoewel betroubaarheid meestal van toepassing op kwantitatiewe navorsing is, is dit tot 'n sekere mate ook in hierdie kwalitatiewe studie toegepas. Volgens Bell (1987:50-51) kan die onderskeid tussen betroubaarheid en onbetroubaarheid soos volg gemaak word:

Reliability is the extent to which a test or procedure produces similar results under constant conditions on all occasions ... A factual question which may produce one type of answer on one occasion but another answer on another is ... unreliable.

Babbie en Mouton (2001), Bush (2002) en Henning (2004) beweer verder dat dit moeilik is om betroubaarheid te verseker wanneer ongestruktureerde of semi-gestruktureerde onderhoude gebruik word as gevolg van die doelbewuste strategie om elke deelnemer as 'n potensieel unieke respondent te hanteer. Teen hierdie agtergrond het ek gepoog om betroubaarheid deurgaans te bewerkstellig deur tydens onderhoudvoering vir die deelnemers telkens te vra om die data te verifieer om sodoende bevestiging en duidelikheid te kry oor dit wat hulle gesê het (Babbie en Mouton 2001; Bush 2002; Henning 2004 & Ontong 2010). Voorts het ek my interpretasies gereeld aan die betrokke deelnemers voorgelê sodat hulle dit kon verifieer om vas te stel of dit wat hulle met my gedeel het, korrek getranskribeer is. Ek het dit ook tydens die informele gesprekke met leerders gedoen. Verder het ek van medenavorsers en kundiges gebruik gemaak om kommentaar op my interpretasies, gevolgtrekkings en bevindinge te lewer. Dit het onder andere my promotor en medestudente behels, aangesien ek my bevindinge en interpretasies met hulle gedeel het en ook hulle kommentaar daarop in ag geneem het.

2.13 ETIESE MAATREËLS WAT IN DIE STUDIE GEHANDHAAF IS

Volgens Burgess (1989), De Vos et al. (2002), Henning (2004), en Terre Blanche et al. (2006) is die primêre doel van etiese maatreëls in navorsing om die welsyn van die deelnemers te beskerm. Burgess (1989) beweer verder dat riglyne, kodes en wette die bydraes is wat deur professionele verenigings en regerings gemaak word in 'n poging om die navorsingsproses te beheer en die deelnemers of toetslinge tydens die proses te beskerm (Burgess 1989; Ontong 2010). Voorts omskryf De Vos et al. (2002:63) etiek soos volg:

Ethics is a set of moral principles that are suggested by an individual or group, are consequently widely accepted, and offer rules and behavioural expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students.

Volgens Babbie en Mouton (2001), Burgess (1989) en De Vos et al. (2002) dien etiese riglyne dus as standarde waarvolgens en basis waarop elke navorser beoog om sy of haar eie optrede te evalueer. Die skrywers is verder van mening dat etiese beginsels dus tot so 'n mate in die navorser se persoonlikheid geïnternaliseer moet word dat eties-gerigte besluitneming deel van sy/haar totale leefstyl raak (Babbie & Mouton 2001; Burgess 1989; De Vos et al. 2002).

Met betrekking tot die handhawing van etiese riglyne in hierdie studie, het ek tydens die uitvoering van die studie binne die voorgeskrewe reëls van die universiteit gebly. Alvorens ek die studie kon begin, het ek goedkeuring vir my voorstel van 'n keuringskomitee in die fakulteit verkry. Wat die empiriese komponent betref, is daar by die betrokke owerhede aansoek gedoen voordat daar met die navorsing begin is. Ek het eerstens by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) aansoek gedoen om toestemming ten einde vir 'n bepaalde tydperk onderhoude met leerders en onderwysers van die betrokke skool te voer. Hierna is die toestemmingsbrief van die WKOD saam met ander dokumentasie van die universiteit na die etiekkomitee van die universiteit gestuur sodat vasgestel kon word of die navorsing nie enige etiese risiko's inhou nie. Eers nadat hierdie komitee die aansoek oorweeg, goedgekeur en klaring toegestaan het, kon ek die skoolhoof nader en afsprake reël waartydens ek die studie kon verduidelik en aan die betrokke onderwysers voorgestel kon word. Die etiese klaringsvorm soos deur die universiteit toegestaan, word as Bylaag A ingesluit.

Volgens Babbie en Mouton (2001), Burgess (1989), Maree (2007), McMillan en Schumacher (2006) en Terre Blanche et al. (2006) is die kwalitatiewe navorser veronderstel om deeglik te beplan hoe hy/sy die dilemmas wat moontlik tydens interaktiewe data-insameling kan ontstaan, gaan hanteer. Dié skrywers beklemtoon dat die volgende etiese beginsels in ag geneem moet word tydens empiriese navorsing: ingeligte toestemming, vertroulikheid en anonimiteit, privaatheid en bemagtiging, en omgee en regverdigheid.

Op grond hiervan het ek tydens die studie aan die onderstaande komponente aandag geskenk:

2.13.1 Toestemming en vrywillige deelname

Ek het persoonlik onderwysers in die Sosiale Wetenskappe verbonde aan die betrokke skool gespreek om sodoende hulle toestemming te verkry om as deelnemers in die studie op te tree. Ek het tydens die besoeke aan die deelnemers (onderwysers en leerders) verduidelik waarom die studie gaan en wat van hulle verwag sou word deur stap vir stap saam met hulle deur die vrywillige inwilligingsvorm te gaan. Aangesien leerders onder die ouderdom van agtien is het ek voorts ook aan die betrokke ouers van die leerders wat ingestem het om aan die studie deel te neem verduidelik waarom die studie gaan om sodoende hulle toestemming van hul kind se deelname aan die studie te verkry. Ek het aan die onderwyser-deelnemers asook aan die leerder-deelnemers dit duidelik gemaak dat hulle te eniger tyd kon onttrek. Onderwyser-deelnemers, leerder-deelnemers tesame met hul ouers moes ook 'n toestemmingsbrief onderteken waarin hulle hul vrywillige deelname as ook die van hul kind sou bevestig. Hierdie briewe word as Bylaes B, C en D ingesluit.

2.13.2 Privaatheid, beskerming, anonimiteit en vertroulikheid

Deur my vrae aan mede-navorsers en ander kundiges voor te lê voordat daar met die onderhoude begin is, het ek sodoende probeer verseker dat my vrae nie die deelnemers enigsins te na sou kom nie. Ek het ook deurentyd eerlikheid en respek nagestreef. Privaatheid ten opsigte van al die deelnemers is deurgaans gehandhaaf en die resultate is dus op 'n anonieme manier aangebied om sodoende die identiteite van die deelnemers te beskerm. Daar is dus van skuilname gebruik gemaak om die anonimiteit van deelnemers te verseker. Die skool en eko-dorpie se naam word ook anoniem gehou die skuilnaam Sonstraal is gebruik.

2.14 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die navorsingsmetodologie van die studie in besonderhede te beskryf. Daar is dus veral gefokus op die navorsingsontwerp, metodologiese raamwerk wat behels het die spesifieke paradigma en die onderliggende veronderstellings waarbinne hierdie studie uitgevoer is, die data-insamelingsmetodes, analyses en etiese aspekte. Die studie het twee komponente behels: 'n teoretiese en 'n empiriese komponent.

Wat betref die teoretiese komponent is daar met verskeie literêre tekste omgegaan om die volgende vraag te kan beantwoord: "Tot watter mate kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders?" Ten opsigte van die empiriese komponent is

daar beoog om semi-gestruktureerde onderhoude met twaalf leerders te voer om die volgende vraag te kan beantwoord: "Wat is leerders se sin van plek?" Verder is daar ook onderhoude met twee onderwysers gevoer om die volgende vraag te beantwoord: "Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek?"

Die volgende hoofstuk bied 'n kritiese bespreking van plek en 'n sin van plek ten einde die eerste navorsingsvraag te beantwoord. Daar word veral gekyk na die neksus tussen plek en ruimte, die veelvoudige betekenis van plek en wat 'n sin van plek behels.

Hoofstuk 3

'N KRITIESE BESPREKING VAN 'N SIN VAN PLEK AS 'N MULTIDIMENSIONELE KONSEP

3.1 INLEIDING

Geograwe praat lank reeds van die belangrikheid van plek as die unieke fokus wat Geografie van ander dissiplines onderskei (Seamon & Sowers 2008). Astronomie het die hemele, Geskiedenis het tyd, en Geografie het plek (Seamon & Sowers 2008). 'n Groot vraag wat geograwe een of ander tyd moet vra, is: "Wat presies is plek?" Is dit slegs 'n sinoniem vir ligging of gebied, of is dit 'n unieke versameling van natuur en kultuur, of kan dit iets meer wees? Wanneer daar gevra word om die idee of konsep "plek" te definieer, kan dit moontlik problematies wees. Tuan (1977) omskryf plek as die beginpunt vir die artikulering van kulturele betekenis en bewustheid: die kern van menslike emosionele gehegtheid. Die konsep "plek" is al in 'n verskeidenheid dissiplines verken wat wissel van geografie (Harvey 1996; Massey 1994), tot kulturele antropologie (Altman & Low 1992) argitektuur (Galliano & Loeffler 1999; Hayden 1997) en opvoedkundige tegnologie (Ardoin 2006). Elk van hierdie studielewde poog om te verstaan hoe mense verbintenisse vorm met plekke en wat hierdie verbintenisse beteken.

In hierdie hoofstuk verken ek 'n sin van plek deur die moontlike betekenis ten opsigte van hierdie gedagte te ontgin. Agnew (1987) doen aan die hand dat "plek" ook beter verstaan kan word deur die bestudering van sy ander kant: die begrip "ruimte". Ek ondersoek dus eerstens die neksus tussen ruimte en plek deur te kyk hoe hierdie twee omgewingskomponente menslike ervaring beïnvloed. Tweedens dui ek die verskillende betekenis van die begrip aan deur 'n multidissiplinêre analise van "plek" te verskaf. Derdens bespreek ek 'n sin van plek as 'n multidimensionele begrip. In hoofstuk vier verskaf ek nie net 'n analise van die beleidsverklarings nie, maar ek bespreek ook die pedagogiese aard van plek deur moontlikhede aan die hand te doen van hoe en waarom plekgebaseerde pedagogieë tot die ontwikkeling van 'n sin van plek kan bydra.

3.2 DIE NEKSUS TUSSEN PLEK EN RUIMTE

Casey (1997) wys in sy meesterswerke oor die filosofiese geskiedenis van plek daarop dat die konsep "plek" amper heeltemal omvergewerp is in die dimensionele begrip van ruimte waar hy die volgende noem: "... by the eighteenth century there was no place for space". Ruimte en plek word dikwels as sinoniem met terme soos "streek", "gebied" en "landskap" beskou (Hubbard, Kitchin & Valentine 2004). Volgens Resor (2010) verskil plek van ruimte deurdat eersgenoemde betekenis verkry deur die name wat ons aan hul toeken. Aan die anderkant ken ons nie name aan ruimte toe nie en dus het dit ook nie betekenis nie. Resor (2010) voer verder aan dat plek en ruimte ook subjektiewe begrippe is - wat vir een persoon as "plek" geld, mag vir 'n ander persoon as "ruimte" voorkom. Die teoretiese spesifikasie van ruimte en plek het oor die jare 'n twispunt gebly. Baie fisiograwe het geen belangstelling getoon in die problematisering van die gedagte dat ruimte empiries en objektief is en gekarteer kan word nie. Tot en met die 1970's het sosiale geograwe plek as 'n neutrale houer, 'n leë doek wat met menslike aktiwiteite gevul is, beskou.

In hierdie lig word ruimte gedefinieer en verstaan deur Euklidiese meetkunde (met x-, y- en z-dimensies) en vir analitiese doeleindes as 'n onbeperkte houer van statiese, tog beweegbare, objekte en dinamiese vloei van gedrag hanteer (Gleeson 1996). Hierdie absolute of empiries-fisiese begrip suggereer dat ruimte iets buite die menslike bestaan is. Eerder as om 'n aktiewe rol in die vorming van die sosiale lewe te speel, word dit as 'n agtergrond beskou waarteen menslike gedrag afgespeel word ('n opvatting wat eksplisiet in Torsten Hägerstrand se tyd-ruimte-model behandel word) (Hubbard et al. 2004).

Gedurende die 1950's en 1960's is hierdie opvatting van ruimte verfyn deur verskeie navorsers wat gepoog het om geografie as 'n positivistiese ruimtelike wetenskap te herskep, deur teorie en "ruimte wette" te konstrueer op die basis van statistiese analise (Robinson 1998). Vir baie geograwe was die uiteindelijke belofte van hierdie progressiewe proses van statistiese toetsing en die opbou van teorie, die konstruksie van voorspelbare ruimtemodelle (met Tobler 1963, 1966; Haggett 1965 en Berry 1993 as toonaangewende beoefenaars). Hierdie tydperk word dus beskryf as een wat 'n fundamentele oomblik in die geskiedenis van die dissipline geografie se 'kwantitatiewe revolusie' voorstel (Barnes 2001; Bird 1989). Alhoewel baie geograwe aanvanklik nie oorgeloop het van entoesiasme vir kwantifisering, hipotese-toetsing en statistiese analise nie, was hierdie nuwe 'wetenskaplike' paradigma nietemin verantwoordelik vir die inleiding van 'n nuwe konseptualisering van ruimte wat ook

wydverspreid voorgekom het onder selfs daardie geografe wat weerstand gebied het teen die gedagte van kwantifisering (Hubbard et al. 2004).

In werklikheid is ruimte beskou as 'n terrein waar die verhoudings tussen (meetbare) dinge afspeel. Wanneer daar egter na ander dissiplines gekyk word, veral neoklassieke ekonomie en fisika, het dit drie belangrike begrippe beklemtoon: rigting, afstand en aansluiting. Dit het duidelik geword dat die verhoudings tussen dinge op die aarde se oppervlak as sleutelbegrippe beskryf kon word en dit was moontlik om vaste patrone te identifiseer wat gekarteer en gemodelleer kon word (Wilson 2000). Hierdie kartering het dus aanleiding gegee tot 'n nuwe taal van ruimtelike fisika waar menslike aktiwiteite en verskynsels beperk was tot bewegings, netwerke of hiërargieë wat op die aarde se oppervlak afspeel (Wilson 2000; Hubbard et al. 2004).

In reaksie op hierdie objektiewe soort analise het sommige geografe hulle tot die sielkunde vir inspirasie gewend. Daarvolgens is 'n gedragsperspektief ontwikkel wat die rol van die bewuste intellek by die vorming van menslike gedrag verken het (Hubbard et al. 2004). Terwyl hierdie perspektief die beginsels van positivistiese ondersoek ingehou het, waar begrippe soos totale afstand vervang is met idees van subjektiewe afstand, het die historiese en geografiese materialisme wat in die 1970's ontstaan het 'n ander interpretasie van ruimte ingelei, waarvolgens die beskouing was dat ruimte inherent vasgevang is in sosiale verhoudings wat beide sosiaal tot stand kom en aangewend word. Verskeie 'nuwe' stedelike sosioloë en geografe onder andere Castells (1977), Harvey (1989), Storper en Walker (1989), Massey (1984) en Sayer (1983) het begin saamwerk om die rol van verstedeliking in 'n kapitalistiese samelewing te dokumenteer. Tog was dit eers met die bekendstelling van die Marxistiese teoretikus Lefebvre (1991) se werk dat die opvatting van ruimte wat sosiaal tot stand kom, oortuigend geraak het.

Lefebvre (1991) het van die standpunt uitgegaan dat onbeperkte suiwer ruimte nie kan bestaan nie, want die oomblik wanneer dit deur menslike aktiwiteite gekoloniseer word, word dit gerelativeerde en geskiedkundige ruimte. Lefebvre (1991) voer aan dat elke samelewing en elke modus van produksie sy eie ruimte skep, en onderskei verder tussen die abstrakte ruimtes van kapitalisme, die heilige ruimtes van religieuse samelewings wat dit voorafgegaan het en die teenstrydige en differensiële ruimtes wat nog moet kom. Lefebvre (1991) het verder 'n trialektiek (*trialectics*) van ruimte voorgestel wat die differensiële verweefdheid van kulturele gebruike, voorstellings en verbeeldings verken. Deur weg te beweeg vanaf 'n analise

van dinge in ruimte, is hierdie trialektiek 'n verklaring wat ruimte beskou as dit wat saamgesel is uit 'n drierigting-dialektiek tussen waarneming, begryplikheid en beleefde ruimte. In hierdie verband ontstaan plek as 'n spesifieke vorm van ruimte, een wat geskep is deur dae soos naamgewing sowel as deur die onderskeie aktiwiteite wat met spesifieke sosiale ruimtes geassosieer word (Lefebvre 1991; Hubbard et al. 2004).

Vir baie geografe is plek dus 'n onderskeibare (en min of meer gebonde) soort ruimte wat gedefinieer word deur en gekonstrueer is met inagneming van die beleefde ervarings van mense (Hubbard et al. 2004). Plekke word dus in hierdie opsig as fundamenteel beskou om 'n sin van behoort en 'n lokus vir identiteit aan diegene wat daarin lewe, te verskaf. Net soos met ruimte, binne streek en kwantitatiewe benaderings, is plek oor die algemeen ook in absolute terme omskryf as 'n groot onafhanklike groep mense in 'n gebonde gebied. Hierdie opvatting van plek is in die 1970's deur menslike geografe betwis toe daar beoog is om die 'menslose' geografieë van positivistiese ruimtelike wetenskap met 'n menslike geografiese benadering te vervang wat ontstaan het uit alternatiewe filosofieë, onder andere eksistensialisme en fenomenologie (Holloway & Hubbard 2001; Hubbard et al. 2004).

Wanneer daar na die eksperiënsiële eienskappe van ruimte gekyk word, is die werke van onder andere Buttimer en Seamon (1980), Ley (1973), Relph (1976) en Tuan (1977) van groot waarde deurdat dit daarop dui dat mense nie in 'n raamwerk van geometriese verhoudings leef nie, maar in 'n wêreld van betekenis. Tuan (1977) het byvoorbeeld in sy poëtiese skrywe beklemtoon dat daar nie enige spesifieke skaal met plek geassosieer word nie, maar dat dit eerder geskep en onderhou word deur die 'velde van omgee' wat die resultaat is van mense se emosionele gehegtheid. Deur die opvattinge van topofilieë en topofobieë te gebruik om na die begeertes en vrese wat mense met spesifieke plekke assosieer te verwys, het Tuan (1977) se werk geografe bewus bemaak van die sensuele, estetiese en emosionele dimensies van ruimte. Die humanistiese tradisie wat hierdie denkers (Buttimer & Seamon 1980; Ley 1983; Relph 1976; Tuan 1977) ontwikkel het, het plek gekonseptualiseer as iets wat subjektief gedefinieer is. Alhoewel plek dus verskillende dinge vir verskillende mense beteken, noem Thrift (2003) dat daar een ding is waaroor daar grootliks saamgestem word en dit is dat plek gemoeid is met beliggaming. Om in 'n plek te wees, behels 'n reeks kognitiewe en fisiese handeling wat gedurig ontstaan soos wat mense plek teëkom.

In Thrift (2003) se werk wat oor beliggaming handel, noem hy dat hierdie ervarings nie voldoende deur taal en diskoers voorgestel kan word nie. Alhoewel plekke in die algemeen as

outentieke, geslote en beleefde ruimtes beskou word, voer diegene wat 'n post-strukturalistiese en kritiese benadering volg dat plekke komplekse entiteite is wat in en deur kragte ver bo hulle eie nasionale grense gesetel en gevorm word. In hierdie opsig moet plekke nie beskou word as geromantiseerde voor-politiese entiteite nie, maar eerder as dit wat dikwels deur onderdrukkende institusionele kragte en sosiale verhoudings gevorm word.

Hierdie gedagte word veral deur denkers soos Massey (1991, 1999) in haar siening van 'n progressiewe sin van plek voortgesit. Volgens haar word 'n plek beskou as die lokus van komplekse kruispunte en uitkomstes van magsverhoudinge wat regoor verskeie ruimtelike skale strek en van die liggaamlike tot die globale wissel. Plekke word dus saamgestel uit veelvuldige interverweefde sosiale, politiese en ekonomiese verhoudings wat aanleiding gee tot die ontstaan van 'n menigte ruimtes. Plekke en die sosiale verhoudings in en tussen hulle is die resultaat van spesifieke magsindelings, hetsy individualisties en institusioneel, of verbeeldingryk en materialisties. Plekke word dus beskou as verwant en gebeurlik waar dit deur verskillende mense verskillend begryp word; dit is veelvoudige, omstrede, vloeibare en onsekere in plaas van vaste eenhede (Hubbard et al. 2004; Massey 1991, 1999; Rose 1993; Tuan 1977).

In sosiale en kulturele geografie word die opvatting van plek en ruimte verder gekompliseer deur verskillende teoretiese en metodologiese tradisies. Hier is dit belangrik om die twee deurlopende invloede van twee baie verskillende bene van geografiese ondersoek in ag te neem. Aan die een kant is daar die Marxistiese uitsprake wat die rol van kultuur by die skep van ruimtes van dominansie en weerstand verken, en aan die ander kant die landskapstudies van die Carl Sauer en die Berkeley Skool met hulle uitdruklike klem op die 'maak' van plek (Harvey 1989; Smith 2000; Hubbard et al. 2004).

Dit het aanleiding gegee tot die ontstaan van 'nuwe' kulturele geografe wat begin kyk het hoe die wêreld bekleed is met kulturele betekenisse. Dit het die werke van onder andere Cosgrove (1984, 1996, 1999, 2001), Rose (1993) en Jackson (1989) behels. Cosgrove (1984, 1996, 1999, 2001) het byvoorbeeld gekyk na die rol wat landskap by die skep van sosiale en kulturele praktyke speel terwyl (Rose 1993) se feministiese kritiek van die landskapsgedagte weer 'n invloedryke perspektief op die geslagsaspek van ruimte en plek gebied het. Baldwin, Longhurst, McCracken, Ogborn en Smith (1999) noem dat kulturele geografe beide ruimte en plek as kulturele produkte beskou, en hulle erken die belangrikheid van beide hierdie begrippe by die totstandkoming van kultuur. Jackson (1989) daarenteen bestudeer die

kulturele politiek van plek deur die diskursiewe konstruksie van mense en plek deur taal te beklemtoon. Williams (1980) se aandag aan ruimtelike taal het ook hier 'n belangrike invloed begin word.

Volgens Latour (1999) moet ruimte en plek beskou word as breekbare entiteite wat voortdurend geskep en herskep word deur die doener-netwerke wat bestaan uit mense, dinge, tale en voorstellings. Daar kan dus aangeneem word dat dit deur die ontstaan van gedeelde opvattinge van plek en algemene begrippe van ruimte is dat doener-netwerke hulle mag verkry (Latour 1999). Ekonomiese, politiese en sosiale aspekte is inherent aan hierdie netwerke, wat deur die netwerk self versterk of herskep word as wesenlike bewegings en ook verskillende vorms in verskillende verbande aanneem. Daar is dus geen 'konstituerende buitekant' wat 'n 'binnekant' beskryf nie; plek is nie 'n gebied waarvan die karakter deur wyer ruimtelike prosesse beskryf kan word nie (Latour 1999). Om die waarheid te sê, sodanige perspektiewe verklaar beide ruimte en plek as entiteite wat altyd besig is om te word en onvermydelik in magsverhoudings vasgevang is (Latour 1999; Haraway 1991; Hubbard et al. 2004).

Hubbard et al. (2004) beklemtoon verder dat "ruimte" en "plek" relatief wydlopige, swak gedefinieerde en onontwikkelde begrippe bly ongeag die verskillende maniere waarop dit geoperasionaliseer word. Dié skrywers noem ook dat verskillende maniere van dink oor ruimte altyd parallel eerder as agtereenvolgend is. Haraway (1991) en Bourdieu (1990) verduidelik dat denke oor ruimte nie in 'n vakuum ontwikkel het nie, maar eerder deur individue gekonstrueer is en in hulle eie persoonlike en politiese oortuigings, die kultuur van akademie, sowel as institusionele en sosiale strukture gesetel is. Vanuit hierdie perspektief is alle opvattinge nooit 'suiwer' nie, maar ontluik eerder en word wettig en betwisbaar na aanleiding van spesifieke materiële en sosiale verbande.

Op grond van bostaande bespreking kan daar aangeneem word dat plek sosiaal gekonstrueer word en hoofsaaklik van ruimte verskil op grond van betekenis en waarde wat deur mense daaraan toegeken word. Gruenewald (2003a:622) noem dat voor ons "plek" as 'n produktiewe opvoedkundige konstruk kan begryp, dit eers belangrik is om die verskillende betekenis daarvan te verken. Hy noem voorts dat "plek" 'n multidissiplinêre konstruksie is. Die skrywer beskryf vyf dimensies van plek wat moontlik vorm kan gee aan die ontwikkeling van 'n sosio-ekologiese, plek-bewustheidsonderwys. Hierdie dimensies is: die perseptuele, die sosiologiese, die ideologiese, die politiese, en die ekologiese. Die bespreking hierna verken

die veelvuldige betekenisse van plek asook die multidissiplinêre aard (soos deur Gruenewald 2003a beskryf) van die term.

3.3 DIE VEELVULDIGE BETEKENISSE VAN PLEK

"A place is a piece of the whole environment which has been claimed by feelings"
(Alan Gussow 1974, in Gruenewald & Smith 2008:5).

Soos vroeër genoem, is die definiëring van die konsep "plek" nie 'n maklike taak nie. Buell (aangehaal deur Browne 2007:171) definieer "plek" soos volg: "[T]he concept of place gestures in at least three directions at once: toward environmental materiality, toward social perception or construction, and toward the individual affect or bond." Hiermee bedoel Buell dat plek nie slegs na fisiese landskappe, landmerke, geboue, dorpe en ekologieë verwys nie, maar van ruimte onderskei word deur die betekenisse wat mense daaraan heg (Browne 2007:171).

Volgens Steele (1981:5) kan die term "place" beskou word as een van die woorde wat die meeste in die Engelse taal gebruik word. Dit word in 'n wye verskeidenheid kontekste gebruik om verskillende betekenisse te illustreer onder andere 'n fisiese ligging (*which places have you visited/watter plekke het jy besoek?*), 'n psigologiese toestand (*I'm not in a very good place right now/Dit gaan nie nou baie goed met my nie*), 'n sosiale status (*people should know their place/mense moet beskeie wees en hulle nie aanmatig nie*), die lokalisering van iets in 'n mens se kop (*I can't quite place it/ek kan dit nie regtig onthou of herken nie*) en 'n standaard vir evaluering (*there's a time and place for everything/daar is vir alles 'n plek en 'n tyd*). Karrow en Fazio (2010) beweer dat hierdie verskillende betekenisse van plek in gebiede van ervaring gekategoriseer kan word. Die skrywers verwys na drie gebiede van ervaring: die natuurlike, die kulturele en die ontologiese.

Resor (2010) gaan van die standpunt uit dat, indien die betekenis en implikasies van plekgebaseerde onderwys werklik begryp wil word, dit belangrik is dat 'n mens eerstens die kernbegrip van die pedagogiese benadering moet verstaan: die geografiese konsep "plek". Volgens Cresswell (2004) is "plek" 'n term afkomstig uit die geografie wat gedurende die 1950's begin ontwikkel het en in die laat 1970's en vroeë 1980's 'n belangrike begrip in hierdie dissipline geword het. Hy voer verder aan dat, alhoewel plek as 'n "betekenisvolle gebied" beskou kan word, dit nog steeds 'n moeilike term is om te begryp aangesien ons die woord

"plek" in soveel verskillende kontekste gebruik. Cresswell (2004) verskaf drie fundamentele aspekte wat kan help om die tegniese betekenis van "plek" van die alledaagse gebruik van die woord te onderskei. Hierdie drie aspekte sluit onder andere in: gebied, lokaliteit, en 'n sin van plek.

Wanneer daar na die eerste onderskeiding van plek (met die betekenis "gebied") soos deur Cresswell (2004) beskryf, gekyk word, verwys plek of gebied na die vaste koördinate op 'n kaart, wat as 'n breedteligging en lengteligging uitgedruk word. Die tweede aspek van plek, naamlik lokaliteit, verwys na die werklike situasie waar mense hulle lewens lei. Dit bestaan gewoonlik uit objekte soos paaie, geboue, bome, deure, prente op mure ensovoorts. Die derde aspek van plek wat behels 'n sin van plek, is 'n uitdrukking wat geograwe gebruik om die subjektiewe en emosionele gehegtheid wat 'n persoon met 'n plek het, te beskryf (Resor 2010). Anders gestel, kan ons sê dat 'n sin van plek al die hoop, prestasies, dubbelsinnighede en selfs tragedies van 'n mens se bestaan insluit (Relph 1997).

Soos reeds genoem, word daar in hierdie hoofstuk veral gefokus op "'n sin van plek" maar eerstens verskaf ek 'n multidissiplinêre analise van die konsep "plek" deur die vyf verskillende dimensies soos deur Gruenewald (2003a) beskryf, te bespreek.

3.3.1 Die perseptuele dimensie van plek

Plekke word fenomenologies as die grond vir direkte menslike ervaring gesien (Gruenewald 2003a). Abram (1996) beskou 'n fenomenologie van persepsie as 'n nodige stap om vir die kulturele en ekologiese lewe van plekke om te gee en om te verstaan hoe een plek met ander plekke verband hou. 'n Teorie van plek wat gemoeid is met die gehalte van mens-wêreld-verhoudings moet eerstens erken dat plekke op sigself iets het om te sê. 'n Mens moet inderwaarheid dus leer om te luister (en om waar te neem). Die ekologiese teoloog Thomas Berry (1988) het opgemerk dat, as spesie, het ons geleidelik "outisties" begin word en het ons vergeet hoe om te hoor, te kommunikeer en deel te neem aan betekenis-making met ons plekke op aarde. Volgens Abram (1996) en Bowers (1993) kan die rede vir ons gesamentlike onbesorgdheid jeens plekke deels verband hou met maniere van waarneming asook taalgebruik wat ons verbintenis met aardse verskynsels ontken en wat plekke as objekte op 'n kaart konstrueer sodat dit ekonomies uitgebuit kan word.

Die probleem is dat menslike instellings - onder andere skole, regerings, en korporasies - nie 'n oriëntering van omgee en bewustheid tot die plekke wat hulle manipuleer, afskeep en

vernietig demonstreer nie (Gruenewald 2003a). Abram (1996) se fenomenologie van persepsie impliseer dat skole strategieë moet ontwikkel wat leerders sowel as onderwysers beter in staat sal stel om plekke waar te neem wat 'lewend' is in die menslike en meer-as-menslike wêreld. Gruenewald (2003a) se argument is tweevoudig. Eerstens is mense in staat om plekke waar te neem en te leer uit daardie direkte ervaring. Tweedens kan ons vermoë om plekke waar te neem óf verhinder óf gekoester word deur onderwyservaring. Aangesien die strukture en prosesse van skoling op institusionele patrone gebaseer is waar onderwysers en leerders geïsoleer word van plekke buite die skool, kan die aanname gemaak word dat skole ervaring en persepsie beperk. Deur ons geografiese ervaring te reguleer, kan skole menslike ontwikkeling potensieel belemmer soos wat hulle help om ons gebrek aan bewustheid van, ons gebrek aan konneksie met, en ons gebrek aan waardering vir plekke te vorm (Gruenewald 2003a).

3.3.2 Die sosiologiese dimensie van plek

Hierdie dimensie beklemtoon die mens-plek-verhouding wat herken word aan die verbintenis tussen plek, identiteit en kulturele ervaring. Volgens Gruenewald (2003a) word plek beskou as daar waar die wêreld sigself aan die mens manifesteer; dit is waar "being-in-the-world" volgens Heidegger (1962:416) plaasvind. As middelpunt van ervarings kan plekke ook beskou word as dit wat ons kultuur en selfs ons identiteit huisves. Ons lei ons lewens in plekke, en ons verhouding met dié plekke gee kleur aan wie ons is. Cannatella (2007) voer verder aan dat dit wat 'n plek bied, nie noodwendig dieselfde is as dit wat 'n plek is nie. Plekke verg die mens se besondere optrede om die plek te sien, daarin te ontvou, daarin te beweeg, dit te transendeer en te aanskou - en dit alles begin by die mens self. In sy werk, waarsku die Ierse digter Seamus Heaney (1980:132) teen 'n gebrek aan 'n verbintenis met ons plekke. Hy verwys na 'n sin van plek as 'n 'huwelik' tussen die geografie van verstand en geografiese plekke soos volg: "... this feeling, assenting, equable marriage between the geographical country and the country of the mind, whether that country of the mind takes its tone unconsciously from a share oral inherited culture, or from a consciously savoured literary culture, or from both; it is this marriage that constitutes the sense of place in its richest possible manifestation".

Voorts beskryf Basso (1996a:146) plekke so: "[P]lace roots individuals in the social and cultural soils from which they have sprung together, holding them there in the grip of a shared identity, a localized version of selfhood ... [S]elfhood and placehood are completely

intertwined." Hy voer verder aan dat die verstand, gees en moraliteit saamgestel is op grond van plekke, plekname en stories wat ons leer van die verhoudings tussen mense en tussen mense en plekke. Volgens Casey (1996) is ervaring nie pre-kultureel of pre-sosiaal nie. Hierdie stelling is op twee maniere waar. Nie net word ons ervaring van plekke deur die tussenkoms van kultuur, opvoeding en persoonlike ervaring gevorm nie, maar plekke op sigself is produkte van kultuur. Hierdie gedagte sluit nou aan by Baldwin et al. (1999) se aanname dat plek sowel as ruimte kultureel tot stand kom.

Die bewering dat plekke sosiale konstrakte is, kan vir sekere denkers wat 'n ekosentriese sienswyse van realiteit volhou, steurend wees. Tog kan daar van die standpunt uitgegaan word dat om 'n ekosisteem of 'n eikeboom te verduidelik, 'n menslike konstruksie is - die uiteindelijke uitdrukking van antroposentriese hubris (Gruenewald 2003a). Uit die aard van die saak is dit egter mense en kulture wat aan plekke (ekostelsels, eikebome en die natuur self) betekenis gee (Gruenewald 2003a). Die idee van 'n boom of 'n wildernis is op sigself 'n sosiale konstruksie. Die ekologiese filosowe Swimme en Berry (1992) beweer dat ons as mense nie gras kan maak nie, ons kan dus moontlik geen gras hê nie indien dit nie deur ons erken en versorg word nie. Verder is dit veral belangrik om in gedagte te hou dat die erkenning van plekke as sosiale konstrakte nie die opvatting ontken dat ekostelsels, eikebome, en die wildernis ander eienskappe het wat die menslike doelwitte - wat dikwels lei tot die verniel van plekke - transendeer. Dit impliseer eenvoudig dat die mens verantwoordelik is vir die 'maak' van plek (Gruenewald 2003a).

Gruenewald (2003a) is verder van mening dat ons geneig is om ons sosiale ruimte as vanselfsprekend te aanvaar en nie juis daaraan dink as 'n kulturele produk nie. Om dus bewus te word van ons sosiale plekke as kulturele produkte vereis dat ons bewustelik daaraan dink, daarvoor reflekteer en hul kulturele betekenis ontleed. Casey (1997) noem dat ons geneig is om 'n onnadenkende en onbewuste houding teenoor plekke te ontwikkel weens ons herhaaldelike ervaring van bekende kulturele omgewings. Hy noem verder dat ons daarin faal om te besef dat 'n plek 'n uitdrukking van kultuur is en dat dit die uitkoms van menslike keuses en besluite weerspieël en dat die huidige toestand van 'n plek een van baie moontlike uitkomstes is. Wanneer ons plekke dus nie as produkte van menslike besluite sien nie, aanvaar ons inderwaarheid hulle bestaan as niekontroversieel of onvermydelik, soos die val van reën of die opkoms van die son. Plekke bring nie net spesifieke maniere van dink oor die wêreld na vore nie maar ook hoe om in die wêreld te wees. Feld en Basso (1996) noem tereg dat die

verhoudings tussen plek, identiteit en kultuur onderworpe kompleks is. Gruenewald (2003a) beklemtoon dat, indien menslike ervaring, identiteit en kultuur intiem en onskeibaar van ons verhoudings met plekke is, dan verdien plekke baie meer aandag in opvoedkundige besprekings.

Deur te erken dat plekke is wat mense daarvan maak - dat mense 'plek-makers' is en dat plekke 'n primêre artefak van menslike kultuur is - suggereer 'n meer aktiewe rol vir skole by die studie van, omgee vir en skep van plekke (Gruenewald 2003a). Indien die mens verantwoordelik is vir die 'maak' van plek, dan moet ons bewus word van onself as 'plek-makers' en deelnemers aan die sosio-politiese proses van 'plek-making'. In die opvoedkunde beteken dit dat die verbintnisse met plekke wat ons in staat stel om spesifieke betekenis daaraan te gee, ontwikkel moet word. Dit impliseer dus dat die perseptuele ervaring van leerders sowel as onderwysers uitgebrei moet word sodat hulle kan begin om te reflekteer oor 'n verskeidenheid plekke en die idees oor hoe hulle geword het wat hulle is.

Vanuit die perspektief van demokratiese opvoeding moet skole vir leerders geleentheid skep om betekenisvol aan die proses van 'plek-making' deel te neem - dit wil sê in die vormingsproses van wat plekke sal word. Opvoedkundige stelsels wat hierdie opdrag versuim, is besig om die onwetende aanname dat materiële kultuur-formasies (plekke) natuurlike en onvermydelike dele van ons sosiale en geografiese landskap is, te herproduseer. Só 'n aanname is gevaarlik want (a) dit belemmer die verbintnisse tussen onderwys, kultuur en plek; (b) dit stel mense vry van hulle verantwoordelikheid as 'plek-makers'; en (c) dit wettig die ideologie wat veranker is in die plekke wat ons as vanselfsprekend aanvaar (Gruenewald 2003a).

3.3.3 Die ideologiese dimensie van plek

Kritiese geografie of ruimtelike kritiese sosiale teorie is gemoeid met 'n studie van die wyses waarop ruimtelike verhoudings kultuur, identiteit en sosiale verhoudings vorm (Gruenewald 2003a,b). Volgens kritiese geografe word ruimte sowel as plekke as uitdrukkings van ideologieë en magsverhoudings beskou. Castells (1983) beweer dat ruimte nie 'n afskynsel van die samelewing is nie; dit is die samelewing. In hierdie opsig word ruimte en plek as sinoniem beskou. Lefebvre (1976:31) beklemtoon die politiek en ideologieë wat in ruimte opgesluit lê wanneer hy die volgende noem: "Space has been shaped and molded from historical and natural elements, but this has been a political process. Space is political and

ideological. It is a product literally filled with ideologies." Deur te erken dat ruimte 'n produk gevul met lewendige politiek en ideologieë is, wek kritiese geograwe ruimte op van sy historiese status as vas en leweloos - 'n beweginglose terrein wat wag om ontdek en gekolonialiseer te word. Ruimte word daarna as lewendig, vol oortuigings, denke en aksies wat ons as mense vorm beskou.

Een van die funksies van ruimte is dat dit hegemonies is: Dominansie word nie deur materiële mag onderhou nie, maar deur materiële vorms (Gruenewald 2003a,b). Kritiese geograwe is dus gemoeid met die wyse waarop geografiese ruimte wat altyd met politiek en ideologieë gevul is, tegelyk sosiale verhoudings van mag en dominansie reflekteer én herproduseer. Tog erken 'n ruimtelike kritiese teorie dat dit grootliks die organiseer van ruimte, tesame met die dikwels onbewuste ervaring van plekke is, wat enige kulturele produk fasiliteer en geldig verklaar (Gruenewald 2003a,b). Volgens Gruenewald (2003a,b) word ruimte as die medium waardeur kultuur herproduseer word, beskou. Lefebvre (1974) stel dit anders en meen dat kultuur die produk van ruimte is. In die opvoedkunde bring hierdie insig baie vrae aan die lig, onder andere oor die rol wat onderwys in die produsering van ruimte en die herprodusering van magsverhoudings speel.

3.3.4 Die politiese dimensie van plek

Op die gebied van kultuurstudie val twee verwante denkrigtings ten opsigte van plek op: 'n analise van die geografiese verspreiding van kapitaal en mag, en 'n studie van die politiek rakende identiteit (Gruenewald 2003a). In beide denkrigtings gebruik teoretici plek, ruimte en die taal van geografie om 'n ryk ruimtelike woordeskat te skep om sodoende kulturele verhoudings te beskryf. In hulle oorsig van die gebruik van plek as 'n konstruk vir sosiale analise noem Feld en Basso (1996) dat die gepolitiseerde benadering tot kulturele geografie primêr gemoeid is met neo-Marxistiese kulturele kritiek en met globale postmodernistiese teorieë. Die skrywers noem verder dat baie van hierdie voorstanders (onder andere Keith & Pile 1993; Massey 1994, 1995 en Soja 1989, 1996) hulle werk in verhouding tot geografieë van stryd en weerstand gewend het. Weens hulle belang in 'n politiese geografie van plek teen 'n globale agtergrond van mag en weerstand, het voorstanders van ruimtelike kultuurstudie baie om 'n plekbewuste onderwys wat met kwessies van identiteit en verskil gemoeid is, te bied.

Deur die baie maniere waarop politiek en plek verweef is te bestudeer, kan onderwysers toegerus word met sienings van hoe mense, plekke en kulture vorm aanneem. Wanneer gepolitiseerde ruimte egter betree word, kan onderwysers selfs die rol van bemiddelaar in die konstruksie van kultuur, identiteit en die plekke waar dit ontstaan, aanneem. Die politiese dimensie fokus verder ook op die metaforiese/wesenlike begrip marginalisasie. Volgens Gruenewald (2003a) en hooks (1984, 1990) is dit nodig om bewus te wees van die verwantskap tussen marginalisasie en onderdrukking. Hy beweer verder dat marginalisasie en onderdrukking verbind is deur die uitoefening van mag, ekonomiese uitbuiting, kulturele imperialisme en geweld. Tog is die grens (*margin*) vir Gruenewald (2003a) en hooks (1984, 1990) beide 'n metaforiese en 'n materiële ruimte van waar verhoudings van onderdrukking herbedink en hervorm kan word.

In haar boek, *Feminist theory: From margin to center*, bespreek hooks (skuilnaam vir Gloria Jean Watkins) (1984:9) die pyn en moontlikheid van marginalisasie soos volg:

To be in the margin is to be part of the whole but outside the main body. As black Americans living in a small Kentucky town, the railroad tracks were a daily reminder of our marginality. Across those tracks were paved streets, stores we could not enter, restaurants we could not eat in, and people we could not look directly in the face. Across those tracks was a world we could work in as maids, as janitors, as prostitutes, as long as it was in a service capacity. We could enter that world, but we could not live there. We had always to return to the margin, to cross the tracks to shacks and abandoned houses on the edge of town.

There were laws to ensure our return. Not to return was to risk being punished. Living as we did - on the edge - we developed a particular way of seeing reality. We looked both from the outside in and from the inside out. We focused our attention on the center as well as the margin. We understood both ...

This sense of wholeness, impressed upon our consciousness by the structure of our daily lives, provided us with an oppositional worldview - a mode of seeing unknown to most our oppressors, that sustained us, aided us in our struggle to transcend poverty and despair, strengthened our sense of self and our solidarity.

Gruenewald (2003a:632) verwys na hierdie grens as 'n onderdrukkende materiële realiteit. Hy sê verder dat hierdie grens metafores en materialisties ook 'n standpunt, 'n perspektief of 'n plek is van waar 'n teenoorgestelde wêreldsiening gekonstrueer word. Volgens hom verskil hooks (1990) se marginalisasie-gedagte van die konvensionele opvatting van gemarginaliseer te wees in 'n onderdrukker-onderdrukte-verhouding op grond van haar vasberadenheid om nie die grens te verloor nie, maar eerder te kies. Eerder as om opgeneem

te word tot by die kern, verkies sy om op die grens te lewe. Sy brei soos volg op hierdie gedagte uit:

Marginality is much more than a site of deprivation; in fact ... it is also the site of radical possibility, a space of resistance ... a central location for the production of a counter-hegemonic discourse that is not found just in words but in habits of being and the way one lives. As such I was not speaking of a marginality one wishes to lose - to give up or surrender as part of moving into the center - but rather of a site one stays in, clings to even, because it nourishes one's capacity to resist. It offers to one the possibility of a radical perspective from which to see and create, to imagine alternatives, new worlds (hooks 1990:149-150).

In hierdie opsig word marginalisasie nie net as 'n plek van oorheersing gesien nie, maar ook as daardie "plek van weiering", waar 'n mens kan nee sê vir die koloniseerder en die taal van weerstand kan praat. Sodoende word marginalisasie dus 'n plek van hoop. Dit impliseer dus dat opvoedkundige behandelings van plek aandag moet skenk aan die lewe op die grens/rand. Hierdie dimensie van plekbewuste onderwys verg dus 'n radikale multikulturalisme wat gereeld die regimes van aanspreeklikheid wat ontwerp is om almal tot die politiese middel te skuif, uit te daag en soos Soja en Hooper (1993), Haymes (1995), hooks (1994) en McLaren (1997) dit eens is - "a multiculturalism that embraces the spaces that difference makes".

3.3.4.1 Die verdeling van ruimte in Suid-Afrikaanse verband gedurende die apartheids-era

Politiese ruimte en marginalisasie, soos hooks (1990) daarna verwys, is ook nie onbekend in Suid-Afrika nie. Die Groepsgebiedewet, no. 41 van 1950 wat ook as die tweede sleutelwet onder die apartheids-era bekend gestaan het (Morris 2012), het die kru templaar van ras tot die landskap toegepas en gevolglik die eienaarskap en bewerk van grond deur velkleur bepaal (Morris 2012). Die hoofdoel van hierdie wet was om die bestaande buurte in dorpe en stede wit te maak - waar daar in baie gevalle reeds swart en kleurlingmense eeue lank gewoon het - en om dorre satelliet- of slaapdorpe op die buitewyke te skep, sonder enige geriewe, werk of ordentlike vervoer. Hierdie wet het stede en lewens gefragmenteer en gevolglik totale gemeenskappe uit hulle historiese plekke en werk en die sosiale waardes wat daarmee gepaardgegaan het, verskuif (Morris 2007, 2012; Ross 1999; Welsh 2009).

Die Groepsgebiedewet is verder uitgebrei met die aanstelling van Hendrik Verwoerd as Minister van Naturellesake in 1950 (Lapping 1986; Morris 2012; Welsh 2009). Sy bevordering het hom die opsiener oor die land se 10 miljoen swart mense gemaak - bykans

70% van die land se bevolking (Lapping 1986; Morris 2012; Welsh 2009). Sy sleutelinstrument is in 1951 bekend gestel, en was bekend as die Bantoe Magtigingswet, wat die Naturelleverteenvoordingingsraad afgeskaf het, die laaste skyn van swart verteenwoordiging in hoofstroompolitiek wat deur blankes oorheers is. In die plek daarvan is die administratiewe argitektuur vir tuislande of Bantoestan-administrasies geskep, bestaande uit stam-, streek- en territoriale gesaghebbendes in die reservate. Die Wysigingswet op Naturellewette, no. 54 van 1952 het die toegang tot en beweging tussen stede en dorpe beperk. Geen swart persoon kon sonder 'n permit vir langer as 72 uur in 'n stedelike gebied vertoef nie tensy hy daar gebore is of 'n inwoner van daardie plek was. Die oogmerk was om swart teenwoordigheid in stedelike gebiede te beperk tot mense wat in die 'wit ekonomie' werksaam was, en op die lang termyn 'n nomadiese arbeidstelsel te skep waarvolgens swart werkers wat in tuisland-reservate woonagtig was, in diens geneem sou word (Morris 2007, 2012; Ross 1999; Welsh 2009).

Gesinne het gevolglik verbrokkel en armoede, onveiligheid en hooploosheid het diegene wat nie by Verwoerd se ideaal ingepas het nie, laat swaarkry. Verwoerd se doel was om die kernproses van Suid-Afrikaanse geskiedenis om te keer - die beweging van mense van die platteland na stede en dorpe en die groeiende interafhanklikheid van 'n stedelike leefwyse. Hy het gehoop om sodoende 'n swart nasionalisme te versprei deur stamidentiteite aan te spoor, en die aanvaarding van 'n Afrikaner-nasionalisme te wen deur swart mense te oorreed om na hulle plattelandse woonplekke toe terug te keer. Op hierdie manier kon swart en wit ideale afsonderlik gehou word, en soos hy dit gesien het, kon rassewedywering en -wrywing verminder word deur 'n raamwerk te verskaf waarbinne swart politiese en ekonomiese aspirasies bevredig kon word, sonder om wit oorlewing te bedreig. Dit het 'n groot ontwrigting in swart lewens teweeg gebring (Morris 2007, 2012; Ross 1999; Welsh 2009). Wanneer daar onder andere na die geval van Sonstraal gekyk word, is die ongelyke verdeling van ruimte en die nalatenskap van hierdie wette onder die apartheidsregime 62 jaar later in 'n mate nog steeds beduidend (hierdie kwessie word verder in hoofstuk 5 bespreek).

3.3.5 Die ekologiese dimensie van plek

Alhoewel die nie-menslike wêreld in die meeste gevalle benede die vlak van menslike waarneming bestaan en hoofsaaklik as 'n versameling natuurlike hulpbronne in die globale ekonomie hanteer word, het dit duidelik geword dat die funksionering van moderne ekonomieë besig is om die ekologiese stelsels wat menslike en nie-menslike gemeenskappe

onderhou, te vernietig (Daly 1996; Korten 1995; Starke 2002). Gruenewald (2003a) beweer dat die eksplisiete missie van hedendaagse skoolhervorming die voorbereiding van leerders om in hierdie problematiese ekonomieë suksesvol mee te ding, behels. Hy noem verder dat ten spyte van die wydverspreide institutionalisering van omgewingsopvoeding kom onderrig en 'n ekologiese bewustheid van plekke seldsaam voor.

Gruenewald (2003a) noem dat, alhoewel ekologiese agteruitgang 'n globale probleem is, is dit tog nodig dat plaaslike denke tot omgewingsbelange aangewend moet word. Berry (1992) stel, soos Gruenewald (2003a), dus 'n bio-regionale begrip van plek by die hantering van omgewingsprobleme voor. Volgens Berg en Dasmond (1978) suggereer bio-regionalisme die samesmelting van ekologiese en kulturele denke. Berry (1987; 1992) stel dus voor dat, indien moontlik moet mense op 'n plaaslike vlak produseer, verbruik en bemors. Hierdie kennis sal mense help om te verstaan waar hulle produkte vandaan kom, hoe dit gemaak word, waar dit opeindig en watter invloed produksie, verbruik en afval op menslike en natuurlike stelsels het. Berry (1992) is van mening dat sulke kennis mense sal lei om meer om te gee vir plekke wat ons met ander mense deel.

Bogenoemde bespreking aangaande die vyf dimensies (die perseptuele, sosiologiese, ideologiese, politiese en ekologiese) hou implikasies en moontlikhede vir 'n plekbewuste onderwys in wat in die volgende hoofstuk bespreek sal word. Gruenewald (2003a) voer verder aan dat dit eerstens belangrik is om plek te verstaan voordat ons ons verhoudings met mekaar en die wêreld kan verstaan. Hy noem ook dat, om in situasie te wees, vereis 'n (a) ruimtelike, (b) geografiese en (c) kontekstuele dimensie. Om te reflekteer oor 'n persoon se eie situasie kom ooreen met reflektering oor die ruimtes wat 'n persoon bewoon, en om te reageer op 'n persoon se situasie kom ooreen met die verandering in 'n persoon se verhouding tot 'n plek (Gruenewald 2003b). Tog is mense in baie gevalle nie eens bewus van laasgenoemde drie dimensies (a, b en c) nie.

Casey (1993, 1997) dui ook aan hoe plek in die geskiedenis van Westerse denke tot so 'n mate onderskat en ondergeskik is aan ruimte en tyd dat plek sinoniem met ligging of plasing geword het en gevolglik uit die oog verloor word. Hy beklemtoon 'n fundamentele paradoks van plek en meen dat, alhoewel ons plek oral kan ervaar, verdwyn dit ook oral uit ons bewussyn soos wat ons verdiep raak in ons roetines in ruimte en tyd. Hiermee verwys Casey (1997) na die oorheersing van ruimte en tyd oor die opvatting van plek in Westerse denke.

Alhoewel ons geneig is om plek uit die oog te verloor, herinner Casey (1997:9) ons aan die belangrikheid daarvan wanneer hy die onderstaande beklemtoon:

To be at all - to exist in any way - is to be somewhere, and to be somewhere is to be in some kind of place. Place is as requisite as the air we breathe, the ground on which we stand, the bodies we have. We are surrounded by places. We walk over and through them. Nothing we do is unplaced. How could it be otherwise? How could we fail to recognize this primal fact?

Harrison (2010) wys ook daarop dat ons dikwels nie eens bewus is van die verhoudings wat ons met die plekke wat ons gebruik, het nie. Hy beweer dat ons in baie gevalle nie eens weet hoe ons daardie verhoudings ontwikkel het of hoe geheg ons aan die plekke wat ons bewoon, geraak het nie. Volgens Jack (2010) verstaan die meeste mense wie en wat hulle is deur 'n sin van behoort vir 'n spesifieke plek te ontwikkel. Met ander woorde komponente van mense se identiteit word ontwikkel deur onderliggende gevoelens van sekuriteit en behoort. Dit wil sê indien ons (volgens Harrison 2010) dikwels nie eens bewus is van ons verhoudings met en gehegtheid aan plekke nie, impliseer dit dat meeste van ons ook nie onself en dus deels ons identiteit verstaan nie (Jack 2010). Alhoewel die meeste mense nie bewus is van hulle verhoudings met en gehegtheid aan plekke nie, beskou ek plek-gehegtheid tog as 'n belangrike begrip in die breër siening van plekbewuste onderwys. Ek brei dus vervolgens uit op die belangrikheid van hierdie begrip.

3.4 DIE BELANGRIKHEID VAN PLEK-GEHEGTHEID IN PLEKBEWUSTE ONDERWYS

Die psigologiese faktor, plek-gehegtheid, word as een van die belangrikste eienskappe in die ontwikkeling van 'n sin van plek sowel as in plekbewuste onderwys beskou (Ardoin 2006; Hidalgo & Hernández 2001; Resor 2010). Een van die uitdagings wat die navorser in die gesig staar wanneer plek-gehegtheid bestudeer word, is die diverse benaderings wat op teoretiese sowel as empiriese vlak beskikbaar is (Hidalgo & Hernández 2001; Chawla 1992; Low 1992; Low & Altman 1992). Vanuit 'n teoretiese perspektief word die aanname gemaak dat gehegtheid aan 'n plek ook omgee vir daardie plek behels (Relph, 1976). Hierdie aanname impliseer dus dat individue wat sterk geheg is aan 'n gebied heel moontlik omgewingsagteruitgang sal teenstaan. Volgens Vorkinn en Riese (2001) is plek-gehegtheid 'n belangrike faktor om teenkanting van omgewingsagteruitgang aan inwoners in die gemeenskap waar die agteruitgang plaasvind, te verduidelik. Baie mense is dalk onbewus van

die mate van hulle plek-gehegtheid totdat agteruitgang van die omgewing hulle dwing om daardie gehegtheid te erken (Vorkinn & Riese 2001).

Verder beweer Vorkinn en Riese (2001) dat plek-gehegtheid 'n wisselwerking van emosies, bewustheid en gedrag insluit en is dus nie 'n statiese verskynsel nie, maar een wat met verloop van tyd wissel. Hidalgo en Hernández (2001) definieer plek-gehegtheid as 'n affektiewe band of verbintenis tussen mense en spesifieke plekke. Vir Schumaker en Taylor (1983) kan dit byvoorbeeld 'n positiewe affektiewe band of verbintenis tussen individue en hulle huislike omgewing wees. Hummon (1992) beskou dit weer as emosionele betrokkenheid met plekke terwyl Low (1992) dit as 'n individu se kognitiewe of emosionele verbintenis met 'n spesifieke milieu of gebied beskou. Hidalgo en Hernández (2001) noem dat hierdie definisies gebruik kan word om daardie besondere gevoel wat mense vir sekere plekke het te beskryf, maar tog loop hierdie definisies die gevaar om as té dubbelsinnig voor te kom en laat ons dus nie toe om gehegtheid van ander verwante begrippe soos "residensiële bevrediging" te onderskei nie. Residensiële bevrediging word deur Weidemann en Anderson (1985) beskryf as die positiewe of negatiewe gevoel wat inwoners vir hulle woonplekke het.

Na aanleiding van bostaande redes vind Hidalgo en Hernández (2001) dit belangrik om die begrip "gehegtheid" verder te omskryf. Volgens Ainsworth en Bell (1970) en Bowlby (1969, 1973, 1980) is die hoofienskap van gehegtheid 'n begeerte om naby die objek van gehegtheid te wees. Wanneer hierdie spesifieke gedagte in die vorige definisie van plek-gehegtheid soos beskryf deur Shumaker en Taylor (1983) ingewerk word, kan die definisie so klink: 'n positiewe affektiewe band tussen 'n individu en 'n spesifieke plek, waarvan die hoofienskap die tendens van die individu is om naby so 'n plek te wees. Low en Altman (1992) noem dat plekke inderwaarheid bronne en verbande is waarbinne interpersoonlike, gemeenskaplike en kulturele verhoudings plaasvind - en dit is aan hierdie sosiale verhoudings en nie net aan plek as sodanig nie waaraan mense geheg is.

Hierdie perspektief beteken nie dat daar bloot aangeneem kan word dat plek-gehegtheid in werklikheid ook gehegtheid aan mense wat op daardie plek woon, behels nie. Taylor, Gottfredson en Brower (1985) dui twee faktore ten opsigte van gehegtheid aan, naamlik gewortelheid en betrokkenheid (die fisiese bande) en plaaslike bande (sosiale gehegtheid). Vir Low (1992) is plek-gehegtheid meer as 'n emosionele en kognitiewe ervaring. Hy noem dat dit ook 'n simboliese verhouding is wat gevorm word deur mense wat kultureel gedeelde emosionele of affektiewe betekenisse aan 'n spesifieke ruimte of stuk grond heg. Volgens

Hidalgo en Hernández (2001) is daar bewys dat plek-gehegtheid beide die persepsie van en reaksie op werklike veranderinge in die omgewing teweeg gebring het. Daar kan dus verwag word dat die waardes wat deur plek-gehegtheid gereflekteer word, ook gesindhede en gedrag ten opsigte van spesifieke veranderinge sal beïnvloed.

Volgens Proshansky, Fabian en Kaminoff (1983) word plek-gehegtheid as deel van 'n persoon se identiteit beskou en bestaan uit herinneringe, gevoelens, oortuigings en betekenis wat geassosieer word met mense se fisiese omgewings. Jack (2008) beweer dat ideale gebiede nie noodwendig tot positiewe plek-gehegtheid aanleiding gee nie, byvoorbeeld indien daardie gebiede die plek van ongelukkige sosiale interaksies of lewensgebeurtenisse was. Arm omgewings kan egter tot positiewe plek-gehegtheid aanleiding gee indien hulle met positiewe ervarings en herinneringe geassosieer word. Volgens Harrison (2010) en Jack (2010) is dit dus belangrik dat mense bewus word van hul gehegtheid aan, verhoudings tot en sin vir behoort tot plek. Somerville (2010) vra dus hoe 'n gehegtheid aan plaaslike plekke onderrig kan word in 'n globale era. Een moontlike voorstel op hierdie vraag is om leerders se sin van plek te begryp en te ontwikkel, en daar word dus vervolgens op hierdie begrip gefokus.

3.5 'N SIN VAN PLEK AS 'N MULTIDIMENSIONELE KONSEP

Volgens Ardoin (2006) het plekgebaseerde onderwys ontstaan weens 'n emosionele behoefte om weer met die landskap te verbind. 'n Sin van plek word dus as krities beskou by die ontwikkeling van só 'n verbintenis met die landskap asook by 'n omgewingsbewuste en verantwoordbare burgerskap. Tog is 'n sin van plek nie iets wat ons bewustelik oorweeg nie. Orr (1992:126) beskryf 'n sin van plek as: "... the ease with which we miss the immediate and mundane. Those things nearest at hand are often the most difficult to see". Basso (1996a:12) beweer in dié verband: "sense of place quite simply is". Resor (2010) noem dat 'n sin van plek die mees omstrede element van plek is. Sy beweer dat daar baie slaggate in die begryp en misverstaan van hierdie begrip verskuil lê.

Verder noem Resor dat dit hierdie subjektiewe aspek van plek is wat gewoonlik die minste verken word, maar tog die interessantste is. Volgens Resor (2010) is 'n sin van plek ook die belangrikste en mees essensiële gedagte wat verstaan moet word wanneer plekgebaseerde onderwys en die plek daarvan in sosiale studies geëvalueer word. Steeds neem dit nie die kompleksiteit van hierdie verskynsel ('n sin van plek) weg nie. 'n Sin van plek sluit die psigologiese wese, sosiale gemeenskap, kulturele simbole, biofisiese, politiese en ekonomiese

stelsels in. Om hierdie onderlinge verband tussen dimensies te erken, gee op sy beurt aanleiding tot die ontstaan van 'n begrip vir 'n sin van plek as 'n multidimensionele, veelsydige en geïntegreerde begrip (Resor 2010).

Om 'n sin van plek in alle erns te assesser, te behandel en te ervaar, moet omgewings-opvoedingsinisiatiewe die veelvuldige betekenis, bronne en uitdrukkings van die verskynsel herken (Ardoin 2006). Aangesien die veld van omgewingsopvoeding inherent interdisiplinêr is en ekologiese en kulturele diversiteit vier, word ons 'n goeie geleentheid gebied om 'n fenomeen wat in wese menslik is, aan te neem. Deur 'n multidimensionele sin van plek te aanvaar, word erkenning van die uniekheid van elke individu se verbintenisse met die plekke wat 'n ryk, betekenisvolle agtergrond aan ons lewens bied, bevorder (Ardoin 2006).

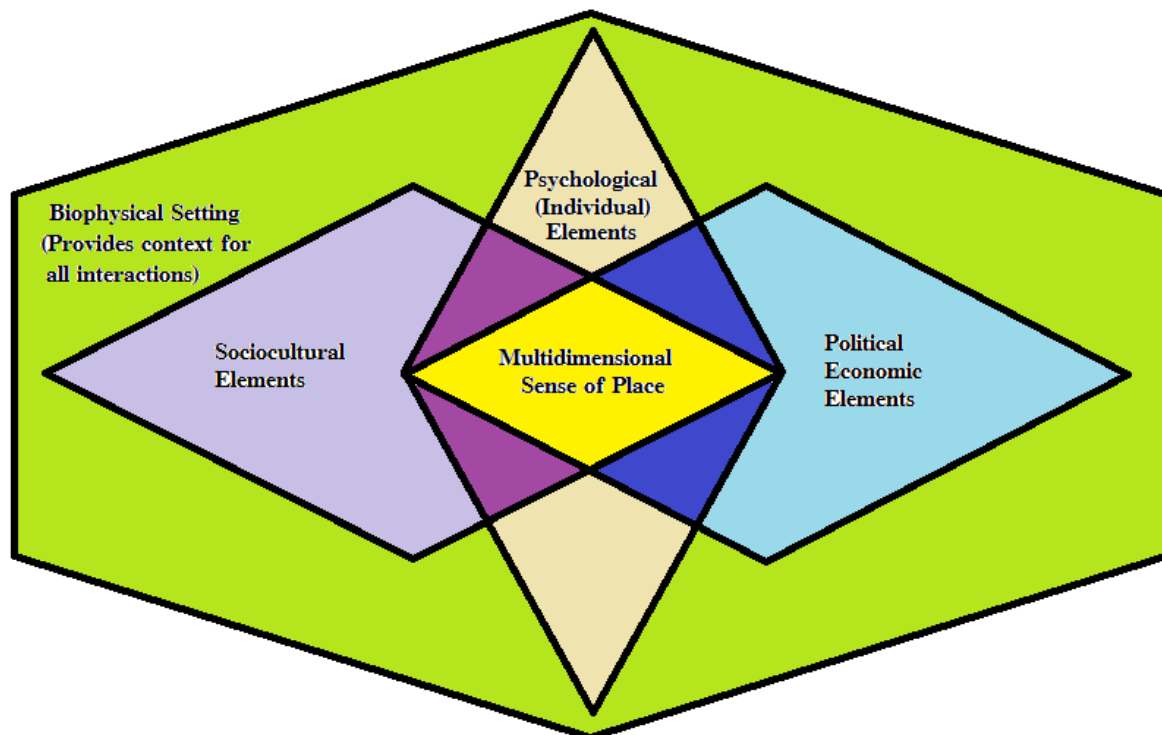
Meer as drie dekades gelede het Proshansky, Ittleson en Rivlin (1976) 'n beroep gedoen vir die ontstaan van plek-studies binne 'n interdisiplinêre superstruktuur van teoretiese konstruksie en beginsels wat gewortel is in die basiese formulerings en empiriese bevindinge van baie verskillende dissiplines. Volgens Ardoin (2006) het navorsing primêr binne dissiplinêre grense gebly. Laasgenoemde skrywer is nogtans van mening dat omgewingsopvoeding wel 'n beduidende geleentheid bied om die relevansie van 'n sin van plek te versterk deur die veelvuldige dimensies in te sluit.

Volgens haar beskryf 'n sin van plek die komplekse kognitiewe, affektiewe en geëvalueerde verhoudings wat mense met die sosiale en ekologiese gemeenskappe ontwikkel deur 'n verskeidenheid meganismes. Verder kan hierdie begrip ook verwys na 'n versameling van emosionele verhoudings wat verbintenisse met 'n verskeidenheid sosiale en ekologiese plekke versterk. 'n Opvoedkundige raamwerk wat daarop gemik is om 'n sin van plek te skep en te koester, kan hierdie begrippe en geleenthede deurtrek na kwessies van omgewingsleer, betrokkenheid, aksie en gemeenskapsgebaseerde bewaring in die egte wêreld (Ardoin 2006).

Tog is navorsers geneig om 'n sin van plek vanuit 'n onderskeibare dissiplinêre perspektief te benader hoewel dit in werklikheid 'n multidimensionele versameling behels wat nie slegs die biofisiese nie, maar ook die sielkundige, sosio-kulturele, politiese en ekonomiese dimensies insluit (Ardoin 2006). Sielkunde, byvoorbeeld, fokus op persoonlike identiteit (Proshansky et al. 1983; Twigger-Ross & Uzzell 1996) terwyl sosiologie die sosiale prosesse en die eienskappe van plek bestudeer (Gustafson 2002; Mueller, Worster & Abrams 2005).

Daarteenoor fokus antropologie op kulturele simbole (Feld & Basso 1996; Low 2000) terwyl geografie begrippe soos gewortelheid en die wyses waarop beleefde ervarings plekke skep, bevorder (Heidegger 1971; Relph 1976; Tuan 1977). Politieke wetenskap beskou plek as 'n dryfkrag vir gemeenskapsaksie en bemagtiging (Agnew 1987; Kemmis 1990). Omgewingstudie, wat inherent interdisiplinêr is, beklemtoon die belangrikheid van eerstehandse ervarings met die natuur om sodoende 'n plekgebaseerde sin van verbintenis en deernis te skep (Kellert 1997, 2005; Orr 1993; Pyle 1993, 2002; Snyder 1990; Thomashow 1995). Teen hierdie agtergrond gesien, kan daar met Hummon (1992) saamgestem word dat navorsing oor plek onderworpe is aan teoretiese kompleksiteit.

Volgens Ardoin (2006) word plek selde as 'n holistiese en multidimensionele begrip benader. Deur van 'n interdisiplinêre literatuuroorsig gebruik te maak, het vier deurlopende dimensies van 'n "sin van plek" soos in figuur 3.1 aangedui, na vore gekom: die biofisiese omgewing, die persoonlike of psigologiese element, die sosiale en kulturele verband, en die politieke-ekonomiese milieu (Ardoin 2006:114). Elk van hierdie dimensies sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.



Figuur 3.1: Dimensies van 'n sin van plek. Bron: Aangepas uit Ardoin (2006:114).

3.5.1 Die biofisiese dimensie: Voorsiening van 'n agtergrond

Sonder die fisiese omgewing as agtergrond, sou daar geen sin van plek kon wees nie. Pyle (1993) voer verder aan dat, wanneer mense met die natuur in verbinding tree, dit altyd iewers gebeur. Amper almal wat werklik omgee vir die buitelewe, kan 'n sekere plek aandui waar kontak plaasgevind het. Tog het 'n sin van plek in verhouding tot die biofisiese dimensie nie slegs betrekking op die buitelewe nie; die kunsmatige of geboude omgewing voorsien ook 'n kragtige, invloedryke fisiese agtergrond (Ardoin 2006). Volgens Kellert (2005:58) wek sekere plekke 'n feitlik onmiddellike intieme en emosionele verbinding op en skep sodoende 'n gees van plek (*a spirit of place*).

Ten spyte van die belangrikheid van die biofisiese omgewing - beide die natuurlike en die kunsmatige omgewing - word die gevolge van hierdie dimensie dikwels geïgnoreer. In baie studies word die biofisiese omgewing slegs vlugtig genoem of glad nie in ag geneem nie in verhouding tot die ontwikkeling van plek-gehegtheid, plek-identiteit of sin van plek (Cuba & Hummon 1993; Hay 1998; Hidalgo & Hernandez 2001). Alhoewel die sosiale, kulturele en psigologiese elemente baie belangrik is, kan hulle nie alleen staan nie. Die fisiese omgewing verskaf die agtergrond (sommige outeurs beskou dit as die verhoog) vir mens-omgewingsinteraksies (Basso 1996b; Steele 1981). Diep en betekenisvolle menslike verbintenisse met die biofisiese wêreld ontstaan deur direkte ervaring met plekke (Kellert 2005; Pyle 1993). Om dié rede is dit belangrik om voortdurend die biofisiese omgewing waarin die gewaarwording van plekke plaasvind, in ag te neem (Feld 1996).

3.5.2 Die psigologiese dimensie: Die individu

In 'n besondere biofisiese omgewing ervaar alle mense plekke eerstens en direk as individue (Ardoin 2006). Aangesien psigologiese dimensies die persoonlikste toegang tot die ervaring van 'n plek is, word dit as baie belangrik beskou. Een van die mees bestudeerde psigologiese begrippe is plek-identiteit, wat op tradisionele teorieë met betrekking tot identiteit bou, maar ook die omgewing as 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van selfbegrip insluit. Moore en Graefe (1994) beweer dat plek-identiteit nie slegs deur verhoudings met mense ontwikkel nie, maar ook met plekke wat die grondslag vir die alledaagse lewe voorstel. Die digter Wendell Berry (Stegner 1992:199) stel dit so: "If you don't know where you are, you don't know who you are."

'n Verdere belangrike psigologiese faktor is plek-afhanklikheid. Volgens Ardoin (2006) dra plek-identiteit en -afhanklikheid tot plek-gehegtheid by, alhoewel gehegtheid verder as die suiwer psigologiese gaan om ook die sosio-kulturele komponente in te sluit. Plek-gehegtheid verwys na 'n individu se ervaring en oortuigings wat voortbou op kulturele, dikwels simboliese, ervarings wat gedeel word deur gesinne, gemeenskappe en samelewings (Low 1992). Alhoewel plek-gehegtheid ooreenstem met sin van plek is die terme nie uitruilbaar nie (Williams & Stewart 1998). Low en Altman (1992:3) beskryf hierdie kompleksiteit soos volg:

Place attachment subsumes or is subsumed by a variety of analogous ideas, including topophilia (Tuan 1974), place identity (Proshansky et al. 1983), insideness (Rowles 1980), genres of place (Hufford 1992), sense of place or rootedness (Chawla 1992), environmental embeddedness, community sentiment and identity (Hummon 1992) (sien ook 3.4).

3.5.3 Sosio-kulturele dimensies: Die samelewing en kultuur

Sosio-kulturele dimensies staan om verskeie redes sentraal in die ontwikkeling en handhawing van 'n sin van plek. Die dimensies wissel van die verskaffing van 'n gemeenskapsverband waarin daar interaktief met plekke omgegaan kan word (Hummon 1992; US EPA 2002) tot die skep van 'n kulturele agtergrond vir die begrip en interpretasie van plekke (Basso 1996a; Hufford 1992; Low 1992, 2000). Volgens Entrikin (1991) stel plek sigself aan ons voor as 'n voorwaarde vir menslike ervaring. Entrikin (1991:1) noem verder die volgende: "As agents in the world we are always 'in place', much as we are always 'in culture'." Sosiaalwetenskaplikes beklemtoon die belangrikheid van die wyse waarop plekke ons maak wat ons is en bydra tot die begrip van waar ons is. Williams (2002:123) beklemtoon die intimiteit van mens-plek-interaksies ten opsigte van die sosiale konstruksie van plekke wanneer hy die volgende noem: "While a physical reality clearly exists, the ways in which humans understand place is an outcome of sociocultural processes by which the 'meaning of ... reality is continuously created and recreated through social interactions and practices'."

Die sosio-kulturele dimensie sluit twee drade wat vermeng is in. Eerstens funksioneer die individu as deel van die samelewing, wat 'n globale begrip van plek ontwikkel, uitbeeld en bevorder. Tweedens word die samelewing se beskouings van en oortuigings met betrekking tot plek deur die kulturele en simboliese elemente in stand gehou word. Eersgenoemde is op een lyn met sosiologie terwyl laasgenoemde op antropologie betrekking het. Sosiologie bestudeer patrone in individuele gedrag asook hoe hierdie gedrag in die samelewing

manifesteer, spesifiek deur sosiale strukture. Vanuit hierdie perspektief genereer plek-gehegtheid 'n identifisering met plek en koester sosiale en politiese betrokkenheid in die bewaring van die fisiese en maatskaplike eienskappe wat 'n woonbuurt karakteriseer (Mesch & Manor 1998).

Geograwe en sosioloë verwys dikwels na die begrip "tot-stilstand-kom", wat deur Heidegger (1971) beskryf word as die grondslag vir mens-plek-verhoudings. Sommige betwis die gebruik van hierdie begrip en beskou dit as selektief en geslote (Harvey 1996) veral gesien in die lig van die wêreld se toenemende beweeglikheid. Die beskrywing van tot-stilstand-kom wat beskou word as die mees outentieke manier van omgee vir 'n plek, het bekommernisse by geograwe laat ontstaan aangesien dit slegs voorouerlike plek-verbintenisse bevoordeel (Ardoïn 2006). As gevolg hiervan verken kritiese geograwe hoe globalisering sin van plekke affekteer. Harvey (1996) beskryf onder andere persoonlike en sosiale identiteit as iets wat aanhoudend gekonstrueer word. Gustafson (2002), onder andere, het die wisselwerking tussen gehegtheid en beweeglikheid bestudeer en het bevind dat die twee nie onversoenbaar is nie. Antropoloë fokus op gedeelde kulturele simbole wat deur narratiewe praktyke (Hufford 1992; Ryden 1993), fisiese en historiese bakens (Jackson 1994) en rituele en tradisies (Morphy 1995) 'n sin van plek in 'n samelewing vorm, skep en onderhou. Basso (1996a:7) beweer "place-making is ... a form of cultural activity, and so ... it can be grasped only in relation to the ideas and practices with which it is accomplished".

3.5.4 Polities-ekonomiese dimensies: Plekgebaseerde betrokkenheid

Ekonomieë en politiek reflekteer gelokaliseerde maniere van wees in die landskap van 'n gedeelde, gemeenskapsgebaseerde begrip en beeld van plek (Ardoïn 2006). Die studie van politieke ekonomieë vereis erkenning daarvoor dat territoriale state uit plekke saamgestel is (Agnew 1987) en dat plekke nie geïsoleerde entiteite is nie, maar eerder ontelbare sigbare en onsigbare verbintenisse met ander plekke het (Gustafson 2002). Die polities-ekonomiese dimensie erken die aaneenlopende proses van plek-skepping (Massey 1994). Volgens Agnew (1987) lewer aktiewe sosialisering in 'n plek spesifieke politieke uitkomst op en hy noem ook dat die oorsake van politieke gedrag in spesifieke plekke aangetref word. Die bio-regionale beweging het op polities-ekonomiese dimensies van plek gefokus, waar hierdie beweging gedentraliseerde, plekgebaseerde, klein gemeenskappe bevorder het (Meredith 2005).

Bioregionale groepe beklemtoon die belangrikheid van gesamentlike gemeenskapsoptriede wat deur die plaaslike bio-streek bepaal word (Sale 1985). Hierdie groep is ook nie die enigste kritici van vandag se politieke kultuur nie. Sommige politieke teoretici blameer die kwynende verhoudings tussen die natuurlike wêreld en die plekke waar ons gemeenskappe gebaseer is (Ardoin 2006). Kemmis (1990:7) bekla 'n "general placelessness of ... political thought [that] weakens both our sense of politics and place". Hy noem verder dat "public life can only be reclaimed by understanding and then practicing its connection to real, identifiable places" (Kemmis, 1990:6).

Aangesien politieke en ekonomiese oorwegings van kardinale belang is, is daar min navorsers wat oorweging daaraan skenk hoe om verhoudings tot plek in 'n sosiale, historiese en politieke milieu te bepaal (Manzo 2003). Manzo bepleit 'n kontekstuele, politiese begrip van mens-plek-verhoudings. 'n Begrip van die groter milieu waarin 'n plek bestaan, help om die mag en impak van verbintenisse tussen plekke te herken. Inagneming van die wyer samehang noodsaak ook erkenning van die sosiale, kulturele, historiese en politieke strominge wat voortdurend plekke sowel as die mense en magstrukture wat in hulle werkzaam is, hervorm (Manzo 2003; Stokowski 2002). Die politiek-ekonomiese dimensie verskaf vrugbare grond vir 'n dieper begrip van die groter implikasies van mens-plek-verbintenisse.

3.6 'N SIN VAN PLEK IN DIE ONTWIKKELING VAN PLEKBEWUSTE ONDERWYS

Soos reeds genoem, die ontwikkeling en implikasies van plekgebaseerde pedagogieë word in die volgende hoofstuk in meer besonderhede bespreek. Hier word die moontlike rol wat 'n sin van plek in die ontwikkeling van plekbewuste onderwys kan speel, kortliks bespreek. Volgens Mueller Worster en Abrams (2005) en Vaske en Kobrin (2001) verbind literatuur oor omgewingsopvoeding die verbintenis met plek met omgewingsverantwoordelike gedrag deur middel van progressiewe modelle. Mueller Worster en Abrams (2005:526) beskryf die stappe soos volg:

- ekologiese kennis van plek wat lei tot ekologiese identiteit;
- kennis van die plaaslike instelling of maatskaplike verband; en
- plek-gehegtheid met 'n streek, wat teoreties tot omgewingsverantwoordelike gedrag lei.

Die veronderstelde verbintenis tussen omgee vir 'n plek en die uitleef van omgewingsverantwoordelike gedrag het 'n hernude belangstelling in plekgebaseerde onderwys aangemoedig (Mueller, Worster & Abrams 2005). 'n Belangstelling in plekgebaseerde onderwys word in baie gevalle afgelei van die oortuiging dat die aanmoediging van 'n emosionele gehegtheid aan plek mense in staat sal stel om om te gee vir en te leer van daardie plek en gevolglik 'n begeerte om daardie plek te beskerm, sal hê.

Sanger (1997) moedig direkte plekgebaseerde ervarings wat met kulturele en natuurlike geskiedenis verband hou aan, ten einde verantwoordelike burgers wat in hulle plek gegrond is te lewer. Thomashow (2002) voer aan dat mense kenmerkend daarin belang stel om te begryp wie hulle is in verhouding met waar hulle leef. Deur die plekke wat die belangrikste vir hulle is te verken, is mense meer geneig om 'n belangstelling in die menslike en ekologiese gemeenskappe te ontwikkel.

Oor die jare heen het opvoedkundige teorieë en praktyke aangedui dat belangstelling in 'n persoon se gemeenskap tot lewensgetroue leer lei, wat weer tot lewensgetroue optrede kan lei. Dewey (1915:91) noem onder andere dat: "All studies arise from aspects of the one earth and the one life lived upon it". Hy beklemtoon verder hoe belangrik dit is om 'n opvoedkundige stelsel te ontwikkel "in which the sense of reality [is] acquired through first-hand contact with actualities" (Dewey 1915:11). Daar was alreeds 'n hersiening van formele kurrikulums voorgestel sodat hulle ruimte kan maak vir plekgebaseerde verkennings (Gruenewald 2003a; Hutchison 2004; Sobel 2003). Baie navorsers sowel as onderwysers bepleit die insluiting van 'n sin van plek in die formele kurrikulummodelle, deur eksperiënsiële verkennings, gemeenskapsdiensleer en buitelug-opvoeding (Sanger 1997; Smith 2002a, 2002b; Woodhouse & Knapp 2000).

Alhoewel jong mense, veral leerders, belangrike teikengroepe is, moet plekgebaseerde onderwys wyer strek as opvoeding vir grade R-12. Volwassenes sowel as kinders kan diep, transformerende verhoudings met plek hê, terwyl hulle ook 'n beduidende invloed op die wêreld se hulpbronne kan hê. Om mense weer met plekke te verbind kan psigologiese, sosiale en spirituele welstand versterk terwyl daar ook 'n bewustheid gekweek word van die menslike impak op die omgewing (Ardoin 2006). Orr (1992:126) beklemtoon: "[O]ur immediate places are no longer sources of food, water, livelihood, energy, materials, friends, recreation, or sacred inspiration ... [We are] supplied with all these and more from places around the world that are largely unknown to us." Dit wil sê solank moderne leefstyle mense skei van biofisiese

plekke - die bron van natuurlike hulpbronne, soos water, kos en skoon lug - is dit bykans onmoontlik om die ingewikkelde verbintenisse met die natuurlike wêreld in die algemeen of op individuele plekke, te peil, ongeag of hierdie verbintenisse fisies, kultureel, sosiaal of polities is (Ardoin 2006).

Daar moet dus pogings aangewend word om mense weer met plek te verbind. Ardoin (2006) noem dat baie plekgebaseerde opvoedkundige pogings slegs een dimensie van plek (die biofisiese) aanbied en slegs een metode om 'n sin van plek (gewortelheid) te ontwikkel, bevoordeel. Die tradisie om oor plek te skryf - veral wat betref die omgewing, wat omgewingsopvoeding sterk beïnvloed het - het ook geneig om 'n perspektief van gewortelheid te bevoordeel, waar 'n voorouerlike gebaseerde sin van plek bo alle ander voordeel geniet het (Berry 1969, 1981; Leopold 1949; Snyder 1990).

In vandag se toenemende verganklike wêreld, word 'n gewortelde, voorouerlike konneksie met plek baie skaars. Plekgebaseerde onderwysprogramme sal dus baie meer effektief wees wanneer hulle die diversiteit van plek-gehegtheid wat uit 'n reeks verhoudings met die landskap, met inbegrip van familiale, spirituele en ekonomiese bande ontstaan, erken (Low 1992). 'n Multidimensionele model verwelkom mense wie se sin van plek kompleks is en bou op 'n versameling faktore, eerder as om slegs op voorouerlike geskiedenis te fokus. Basso (1996a:144) vat hierdie kragtige model saam wanneer hy 'n beroep doen vir die viering van verskillende tipes sinne van plek:

"[Y]our sense of place will center on localities different than mine ... [T]hat each of us should be drawn to particular pieces of territory, and for reason we take to be relatively uncomplicated, is radically expectable. A sense of place, everyone presumes, is everyone's possession. But the sense of place is not possessed by everyone in similar manner or like configuration, and that pervasive fact is part of what makes it interesting."

Basso (1996b) beweer dat verhoudings met plekke beleef word sodra 'n plek die objek van bewustheid word. In baie gevalle is bewustheid van plek van korte duur en word vervang deur die bewustheid van iets anders. Soms word bewustheid sonder enige klaarblyklike oorsaak in beslag geneem en die plek waarop dit beslag lê, word 'n objek van spontane refleksie en weerklinkende sentiment. Basso (1996b) noem dat dit in tye soos hierdie is dat individue terugtree uit hulle alledaagse ervarings en self-bewustelik aandag skenk aan plekke. Daar kan dan gesê word dat mense hulself onderbreek om plekke aktief waar te neem en dat hulle verhoudings tot geografiese ruimte ryklik beleef word en sekerlik gevoel word (Basso 1996b).

Dit is by sodanige geleenthede van gefokusde denke en emosie waar plekke die direkste ontmoet word, die sterkste ervaar word en (volgens Heidegger 1962 se siening) ten volle in wese gebring word. Soos wat plekke lewe gee aan die idees en gevoelens van mense wat aandag skenk daaraan, gee die idees en gevoelens lewe aan die plekke waaraan aandag bestee word (Basso 1996b). Die bewegings van hierdie proses - na binne na aspekte van die self; na buite na aspekte van die eksterne wêreld - kan nie vooraf geken word nie (Basso 1996b). Wanneer plekke aktief waargeneem word, word die fisiese landskap verenig met die landskap van die verstand. Die filosoof Jean-Paul Sartre (1960:87-91) beskryf in sy werke hoe mense met materiële dinge omgaan. Hy maak die dubbele aanname dat die mens slegs dit kan bedoel wat hy ken en dat dinge vir individue slegs hulle eie kennis daarvan kan reflekteer.

Tog kan plekke ook hulle eie betekenisvelde genereer (Sartre 1960; Basso 1996b). Basso (1996b) noem dat plekke selfs in totale stilte die vermoë het om met die mens te praat. Maar volgens Sartre (1960) moet hierdie stemme van plekke nie as hul eie misgis word nie. Hy noem dat plekke slegs dit uitdruk of openbaar wat hul animeerders hulle in staat stel om te sê. Plekke word dus in hierdie opsig beskou as 'natuurlike weerkaatsers' maar ook as punte van waar die lewe beskou kan word. Basso (1996b) beweer verder dat plekke in enigiets en oral kan bestaan en hulle stemme is niks anders nie as die stemme van mense wat stilweg met hulleself praat. Ander kere kan dit selfs die stemme van mense wees wat met mekaar praat.

Aangesien ons altyd omring is deur plekke en altyd op die een of ander plek is, word daar konstant van plekke gepraat. Basso (1996b) meen dus dat dit weens hierdie soort in-luistering op sulke gesprekke is dat geïnteresseerde buitelanders in staat gestel word om te begin waardeur waaroor die landskap werklik gaan. Verhoudings tot plekke word juis beleef in die geselskap van ander mense en dit is by hierdie gedeelde geleenthede, wanneer plekke saam waargeneem word, dat die inheemse sienings van die fisiese landskap vir vreemdelinge toeganklik word. Resor (2010) huldig dieselfde siening as Basso (1996b) wanneer sy noem dat plek nie slegs in die intellek van die individu geskep word nie. Sy brei hierop uit en noem dat ons individuele begrip van plek beïnvloed word deur diegene rondom ons asook die kultuur waarin ons leef. Cresswell (2004) se siening van plek as 'n sosiale konstruk sluit nouliks by dié van Basso (1996b) en Resor (2010) aan.

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die multidimensionaliteit ten opsigte van 'n sin van plek te bespreek. Dit is gedoen deur eerstens na die verband tussen plek en ruimte te kyk. Tweedens het die onderskeie betekenis aangaande die konsep "plek" aan bod gekom toe daar veral op vyf dimensies van plek gefokus is. Op grond van Harrison (2010) se aanname dat mense dikwels onbewus is van hulle verhoudings tot en gehegtheid aan plekke, en gevolglik nie hulleself verstaan nie, aangesien die mens se verstaan van hom/haarself gebaseer is op 'n sin van behoort en gehegtheid aan plek (Jack 2010) het ek dit belangrik geag om die begrip "plek-gehegtheid" ook te definieer. Plek-gehegtheid word as krities beskou by die ontwikkeling van 'n sin van plek. Hierna is daar na die multidimensionele begrip "'n sin van plek" gekyk. Laastens is daar vlugtig na die implikasies van hierdie begrip vir plekbewuste onderwys gekyk. Laasgenoemde word in die volgende hoofstuk in meer besonderhede bespreek.

Gruenewald (2003a) beklemtoon dat dít wat ons weet, grotendeels gevorm word deur die soorte plekke wat ons ervaar en die gehalte van die aandag wat ons daaraan skenk. Die vraag wat aan opvoeders regoor alle dissiplines gestel kan word, is: Aan watter aspekte van plekke behoort daar aandag geskenk te word? Vanuit 'n pedagogiese oogpunt het die soort aandag wat ons kweek, beduidende gevolge. Ons kan óf tot 'n besef kom van die beduidendheid van plekke óf ons kan deur die versuim daarvan vir mekaar 'n gebrek aan aandag leer. Hierdie gebrek aan aandag is steurend aangesien dit menslike ervaring en waarneming verarm. In die volgende hoofstuk word daar veral gekyk na die teoretiese rasionaal vir plekbewuste onderwys en die pedagogiese implikasies en uitdagings wat dit inhou. Daar sal ook na die moontlike onderwys wat nodig is om 'n sin van plek onder leerders te ontwikkel en te koester gekyk word.

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die eerste navorsingsvraag, naamlik "Kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders?" te beantwoord deur 'n kritiese bespreking van die konsep "plek" en 'n sin van plek te verskaf. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat bogenoemde vraag 'n oop filosofiese vraag is. Ná die kritiese bespreking in hierdie hoofstuk kan die aanname gemaak word dat 'n kritiese pedagogie van plek wel tot die bevordering van 'n sin van plek by leerders kan bydra mits daar deur 'n multidimensionele en veelvuldige lens na plek en 'n sin van plek gekyk word. In die volgende hoofstuk word beleidsdokumente ten opsigte van die Sosiale Wetenskappe-leerarea ontleed om te bepaal hoe

die konsep "plek" daarin vervat word. Daar word ook na die pedagogiese aard van plek gekyk met ander woorde na 'n pedagogie van plek.

Hoofstuk 4

PLEKGEBASEERDE ONDERWYS, DIE IMPLIKASIES VAN 'N PEDAGOGIE VAN PLEK EN DIE VERWYSING NA PLEK IN DIE SOSIALE WETENSKAPPE-LEERAREA

"Place-based education challenges all educators to think about how the exploration of places can become part of how curriculum is organized and conceived. It further challenges educators to consider that if education everywhere does not explicitly promote the well-being of places, then what is education for?" (Orr 1992 soos in Gruenewald 2003b:8).

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk het dit ten doel om die HNKV sowel as die KABV ten opsigte van die sosiale wetenskappe leerarea/vak vir grade R-9 te analiseer ten einde te sien hoe daar voorsiening vir plek gemaak word. Volgens Gruenewald (2003a) skenk kontemporêre skoolhervorming weinig aandag aan plek. Skole word gesien as instellings waar leerders vervreem word van die natuur asook van die menslike natuur (Woodhouse & Knapp 2000). Gruenewald (2003a) beweer verder dat kritiese- en plek pedagogieë benodig word om die aannames, praktyke en uitkomst wat nie ernstig genoeg binne dominante kultuur en konvensionele onderwys opgeneem word nie, uit te daag.

Van hierdie hoofveronderstellings is dat onderwys hoofsaaklik individualistiese en nasionalistiese kompetisie in die globale ekonomie moet ondersteun en dat 'n opvoedkundige kompetisie van wenner en verloorder in die beste belang van die openbare lewe binne 'n diverse samelewing is. Hierdie verwagtinge wat aan skole gestel word, trek dus die aandag van die groter kulturele leef konteks, waarvan formele opvoeding slegs 'n deel uitmaak, af (Apple 2001; Burbules & Torres 2000; McLaren 1997; McNeil 2000; Labaree 1997; Popkewitz 1991; Spring 1998). 'n Gevolg van hierdie aanname is dat staatsopdragte vir "aanspreeklikheid" onder meer 'n groter klem vereis op standaarde, toetsing en klaskamerpädagogieë wat "teach to the test" en sodoende leerders en onderwysers ontnem van die geleentheid om kritiese of plekgebaseerde onderwys te ervaar (Gruenewald 2003b).

Soos reeds in hoofstuk een genoem beweert Pinar (1991) dat die belangstelling in plek-tot-kurrikulum-teorie 'n respons is teen die ontwikkeling van 'n konteks-vrye, eenvormige kurrikulum van standarde en toetsing. Tans word die opvoedkundige belang vir plaaslike ruimte oorskadu deur beide die diskoers van aanspreeklikheid sowel as die diskoers van ekonomiese kompetendheid waaraan dit verbind word (Gruenewald 2003b). Op grond hiervan dink ek is dit belangrik om die teoretiese agtergrond van plek (soos in hoofstuk 3 en 4.1 en 4.2 bespreek) as basis te gebruik om te kyk of en hoe die sosiale wetenskappe leerarea/vak hierdie baie belangrike konsep aanspreek. Eerstens het ek probeer om 'n bespreking oor plekgebaseerde onderwys te verskaf. Tweedens is daar gekyk na wat 'n pedagogie van plek impliseer. Hierna is die beleidsdokumente geanaliseer en laastens is daar gekyk na die moontlikhede en ruimte wat hierdie dokumente vir die onderwys inhou.

4.2 WAT IS PLEKGEBASEERDE ONDERWYS?

Plekgebaseerde onderwys is 'n ontwikkelende veld van praktyk wat poog om leer binne plaaslike verskynsels en leerders se beleefde ervarings te grond (Smith 2002b). Volgens Harrison (2010) het plekgebaseerde onderwys verskeie oorspronge: vanaf die jare-oue praktyk aangaande leer van ons omgewings, tot die idees van Dewey (1929) en Geddes (Higgins & Nicol 2009). Tog het hierdie frase eers gedurende die laaste twee dekades in die Verenigde State van Amerika bekendheid verwerf deur die werke van die "Orion Society" (2010) met opvoeders soos Gruenewald (2003), Knapp (2001) en Smith (2002b) as voorstanders. Smith (2002b) voer aan dat plekgebaseerde onderwys die ontwikkeling van omgewingsopvoeding om plaaslike sowel as globale kwessies in te sluit behels sowel as om leerders te betrek by die interafhanklikheid van ekologiese en gemeenskaplike kwessies rondom hulle. Vanuit 'n globale oogpunt beskou, resonant met plekgebaseerde onderwys met neigings om inheemse onderwys te hernu. Deur verskeie bronne en literatuur te raadpleeg het ek tot die gevolgtrekking gekom dat daar min tot geen navorsing/navorsingsprojekte oor plekgebaseerde onderwys binne 'n Suid-Afrikaanse verband bestaan nie.

Knapp (2005) beskou plekgebaseerde onderwys as 'n etiket wat tans toegepas is op 'n kurrikulêre-en-onderwysbenadering wat ontwerp is om leerders te help om van hul onmiddellike omgewings te leer deur hoofsaaklik op hul beleefde ervarings staat te maak. Knapp (2005:278) beweer: "It is a way to 're-member' participants who feel dismembered from the physical context of their immediate worlds and for them to 'remember' earlier

positive contacts with nature." Soms word hierdie term ook as sinoniem met gemeenskapsgebaseerde skoling, ekologiese opvoeding of bio-regionale onderwys gebruik. Volgens Woodhouse en Knapp (2000) is plekgebaseerde onderwys 'n respons tot die gevoel van vervreemding ten opsigte van die natuur asook die menslike natuur.

Deur van John Dewey se "Lab School" idee wat dateer uit die negentiende eeu gebruik te maak as 'n eksperiment om leerders se belangstelling met residensiële-kontekstuele leer te verbind, erken Smith (2002a) dat plekgebaseerde onderwys nie 'n nuwe fenomeen is nie. Hierdie idee kan verder teruggevat word na Comenius (1592-1670), 'n opvoedkundige hervormer wat die volgende beweer het: "We should learn as much as possible, not from books, but from the great book of nature, from heaven and earth, from oaks and beeches" (Quick 1890:77). Volgens Calkins (1868:242) het Comenius geglo dat "knowledge of the nearest things should be acquired first, then that of those farther and farther off".

David Sobel (2004:7) definieer plekgebaseerde onderwys soos volg:

[P]laced-based education is the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science, and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real-world learning experiences this approach to education increases academic achievement, help students develop stronger ties to their community, enhances students' appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens. Community vitality and environment quality are improved through the active engagement of local citizens, community organizations, and environmental resources in the life of the school.

Harrison (2010) noem dat plekgebaseerde onderwys 'n benadering is wat leerders in staat stel om met die plekke waar hulle woon in verbinding te tree. Dit voorsien leerders van die geleentheid om uit egte-wêreld situasies te leer en gevolglik plaaslike kwessies met globale kwessies te verbind. Verder verskaf hierdie tipe van gekontekstualiseerde leer en kreatiewe deelname in die plaaslike ook leerders van geleenthede om hul verhouding met hul plekke te ondersoek en te verdiep. Volgens Kehrberg soos in (Gruenewald & Smith 2008) is plekgebaseerde onderwys 'n breë term en verwys nie net na 'n metode van onderrig nie, maar ook na 'n groeiende beweging om skoling te herdefinieer asook 'n teorie van hoe ons uiteindelik onderwys moet beskou. Hy noem dat een definisie van hierdie term dus moeilik is.

Gruenewald (2003b) beaam dit wanneer hy noem dat plekgebaseerde onderwys 'n gebrek aan 'n spesifieke teoretiese tradisie het. Volgens hom kan die praktyke en doelwitte van hierdie

tipe onderwys met ervaringsleer, kontekstuele leer, probleem-gebaseerde leer, konstruktivisme, buitelug-opvoeding, inheemse opvoeding, bio-regionale opvoeding, demokratiese opvoeding, multikulturele onderwys en gemeenskapsgebaseerde onderwys verbind word. Volgens Woodhouse en Knapp (2000:1) word plekgebaseerde onderwys as 'n "recent trend in the broad field of outdoor education" en ook as 'n niggie van omgewingsopvoeding beskou. Gruenewald (2003b) voer verder aan dat plekgebaseerde onderwys daarna streef om mense te bemagtig om op hul eie situasionaliteit te reageer.

Volgens Smith en Sobel (2010) word plek-en-gemeenskapsgebaseerde onderwys as 'n benadering tot onderrig en leer beskou wat daarop gemik is om leer met die plaaslike te verbind. Hulle noem dat een van die dilemmas wat Amerikaanse onderrig in die gesig staar is die vervreemding van jong kinders en jeugdige van die werklike lewe reg buite hul huise en klaskamers (Smith & Sobel 2010). Die skrywers vermoed ook dat Amerikaanse kinders natuurberooft en selfs gemeenskapsberooft is. Hierdie bewering kan heel moontlik ook van toepassing binne 'n Suid-Afrikaanse verband wees. Hulle noem wel dat skole een van die min instellings is waar hierdie probleem moontlik reggestel kan word. Plekgebaseerde onderwys word dus as 'n opvoedkundige proses gesien wat by die plaaslike begin en leerders by egte-wêreld deelname in die burgerlike lewe en besluitneming betrek en sodoende kinders en die jeug kan help om hulself as akteurs en skeppers eerder as waarnemers en verbruikers te sien (Smith & Sobel 2010).

Plek-en-gemeenskapsgebaseerde onderwys word verder ook as 'n denkraamwerk, 'n paradigma skuif, 'n manier om wyer oor die skool se integrale verhouding met die gemeenskap en die plaaslike omgewing te dink, beskou (Smith & Sobel 2010). Dit verg dus 'n herformulering van die skool se verhouding tot ander sosiale instellings en mense asook die herkonseptualisering van wat onderwys kan wees. In die huidige samelewing het skole plekke geword waar kinders verwyder is van die lewens van volwassenes en ander menslike spesies waaruit hul wêreld bestaan. Plek- en-gemeenskapsgebaseerde onderwys poog dus om 'n brug tussen die klaskamer en die leerders se lewens te skep sodat hul leer meer natuurlik sowel as betekenisvol kan wees, natuurlik deurdat dit uit nuuskierigheid ontstaan en betekenisvol omdat dit met aktiwiteite wat deur leerders waardeur word en wat hulle geniet verbind is (Smith & Sobel 2010).

Dit is 'n benadering wat baie te danke het aan omgewingsopvoeding sowel as aan kritiese pedagogie, probleem-gebaseerde leer, diensleer, konstruktivisme en baie ander

opvoedkundige innovasies van die laaste halwe eeu. Alhoewel dit handel oor plaaslike plekke en die omgewing, sluit dit ook geskiedenis, tale, kulturele diversiteit en sosiale geregtigheid in (Smith & Sobel 2010). Laasgenoemde skrywers is ook van mening dat hierdie benadering nie noodwendig meer tyd in beslag neem nie. In effektiewe plek-en- gemeenskapsgebaseerde onderwys word onderwysers en leerders mede-ondersoekers van kwessies en belange, waar leerders toenemende verantwoordelikheid vir hul eie leer neem. Onderwysers het nie meer nodig om al die inhoud voor te berei nie. Hulle versamel egter materiale, menslike hulpbronne, en binne- en buite-die-klaskamer ervarings wat as die grondslag vir leer dien (Smith & Sobel 2010).

4.3 'N PLEKGEBASEERDE PEDAGOGIE EN DIE IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS

Volgens (Gruenewald 2003b) word plekgebaseerde pedagogieë benodig sodat die opvoeding van burgers 'n direkte invloed op die welstand van die sosiale en ekologiese plekke wat hulle bewoon kan hê. Hy huldig ook die idee van 'n kritiese pedagogie van plek deur van werke soos Freire (1970, 1995, 1998), Burbules en Berk (1999) en Giroux (1988) gebruik te maak. Volgens Freire (1970/1995:90) het mense die neiging om op hul eie situasionaliteit te reflekteer tot die mate waar hulle daardeur uitgedaag word om daarop te reageer. Hy noem verder: "... human beings are because they are in a situation. And they will be more, the more they not only critically reflect upon their existence but critically act upon it" (Freire 1995:90).

Gruenewald (2003b) brei hierdie idee verder uit deur drie dimensies te identifiseer. Hy noem dat om in 'n situasie te wees 'n ruimtelike, geografiese en kontekstuele dimensie het (Gruenewald 2003b:4). Deur te reflekteer op 'n mens se situasie beteken egter om te reflekteer op die ruimte(s) wat 'n mens bewoon en om te reageer op jou situasie beteken dikwels om die verhoudings wat jy met daardie plek het, te verander. Hierdie idee het aanleiding gegee tot twee terme wat Gruenewald (2003b:4) na verwys as dekolonisasie (*decolonization*) en herbewoning (*reinhabiitation*).

Dekolonisasie en herbewoning is opvoedkundige tradisies wat kultureel kompleks is. Op baie maniere beskryf dekolonisasie die anderkant van herbewoning - die een is nie moontlik sonder die ander een nie. Smith en Katz (1993:71) definieer dekolonisasie soos volg: "Decolonization becomes a metaphor for the process of recognizing and dislodging dominant ideas, assumptions and ideologies as externally imposed". Volgens hooks (1992:1) word dit

as 'n "process of cultural and historical liberation; an act of confrontation with a dominant system of thought" beskryf. Gruenewald (2003b:9) tref die onderskeid tussen dekolonisasie en herbewoning soos volg: "if reinhabitation involves learning to live well socially and ecologically in places that have been disrupted and injured, decolonization involves learning to recognize disruption and injury and to address their causes".

Vanuit 'n opvoedkundige perspektief, impliseer dit dat ons baie van dit wat die heersende kultuur en opvoeding ons geleer het, moet verleer en meer sosiale regverdigde en ekologiese volhoubare maniere om in die wêreld te wees, moet aanleer. 'n Kritiese pedagogie van plek waarna Gruenewald (2003b:9) verwys poog dus om (a) materiële ruimtes en plekke wat ons leer hoe om goed te lewe in ons totale omgewings te identifiseer, te herstel en te skep (herbewoning); en (b) maniere van dink wat ander mense en plekke nadelig beïnvloed en uitbuit te identifiseer en te verander (dekolonisasie). Hierdie twee opvoedkundige tradisies bied addisionele metafore wat help om die distinktiwe, sosio-ekologiese klem van 'n kritiese pedagogie van plek naamlik: transformasie en bewaring, uit te klaar.

Woodhouse en Knapp (2000) beskryf verskeie eienskappe waaroor 'n pedagogie van plek beskik: (a) dit ontstaan vanaf die spesifieke eienskappe van plek, (b) dit is inherent multidisiplinêr, (c) dit is inherent ervaringsgebonde, (d) dit is reflekerend van 'n opvoedkundige filosofie wat wyer as "learning to earn" is en (e) dit verbind plek met die self en die gemeenskap. Beoefenaars van plekgebaseerde onderwys ontken nie die belangrikheid van inhoud en vaardighede nie, maar argumenteer dat die bestudering van plekke leerder-betrokkenheid en- begrip deur multidisiplinêre-, eksperiënsiële- en tussengenerasie-leer kan verhoog en potensieel tot die welstand van die gemeenskap kan bydra (Gruenewald 2002; Haas & Nachtigal 1998; Smith 2002b; Theobald & Curtiss 2000) soos in Gruenewald (2003b). Deur 'n pedagogie vir leerder-betrokkenheid in gemeenskapslewe te bevorder, neem plekgebaseerde onderwysers doelwitte aan wat verder strek as die voorbereiding van leerders vir handelskompetisie. Plekgebaseerde onderwysers bevorder 'n pedagogie wat direk met leerders se ervaring van die wêreld verband hou en die kwaliteit van lewe vir mense en gemeenskappe verbeter (Gruenewald 2003b).

Gruenewald (2003b) noem dat indien plekgebaseerde onderwysers daarna streef om plek met die self en die gemeenskap te verbind, moet hulle die maniere waarop 'n rol speel in plekke identifiseer en aanspreek. Dit impliseer dat hul plekgebaseerde pedagogie dus krities moet wees. Volgens Sobel (1996) moet daar gewaak word teen 'n té vroeë blootstelling aan

moeilike globale krisis soos uitheemse spesie-uitroeïing, suurreën en aardverwarming. Die gedagte is egter nie dat onderwysers die realiteite van hierdie mensgemaakte krisis moet vermy nie, maar eerder pedagogiese strategieë moet bevorder wat leerders se ontwikkelingsgereedheid vir die betrokkenheid by ekologiese temas eerbiedig. Vir Sobel (1996:10) kom dit op die volgende neer: "what's important is that children have an opportunity to bond with the natural world, to learn to love it, before being asked to heal its wounds".

Leopold (1949, 1968:223) reflekteer in "The Land Ethic" op die noodsaaklikheid in onderwys vir die soort verbintenis met die landskap waarna Sobel en ander ook verwys wanneer hy die volgende noem:

It is inconceivable to me that an ethical relationship to land can exist without love, respect, and admiration for the land, and a high regard for its value ... The most serious obstacle impeding the evolution of a land ethic is the fact that our educational and economic system is headed away from, rather than toward, an intense consciousness of land.

Indien só 'n intense bewustheid van plekke wat tot 'n ekologiese begrip en ingeligte politiese aksie kan lei ontwikkel wil word, dring plekgebaseerde opvoedkundiges daarop aan dat onderwysers en leerders gereelde tyd buite die klaskamer moet deurbring om sodoende langtermyn verhoudings met bekende, alledaagse plekke te vorm (Gruenewald 2003b). Kurrikulum wat daarop gemik is om plekke te verken kan empatiese konneksies verdiep en die moontlikhede vir buite-leer uitbrei. Sobel (1996:19) noem dus die volgende: "[place-based] curriculum can mirror the expanding scope of the child's [or adult's] significant world, focussing first on the home and school, then the neighborhood, the community, the region and beyond".

Vir Sobel (1993) is dit belangriker om ervaringsgeleenthede te skep wat leerders die geleentheid bied om konneksies te vorm, te verken en te ontdek eerder as om ervarings aan te bied en te prosesseer deur kritiese dialoog vir die doel van sosiale optrede. Hy is veral geïnteresseerd in die rol van kinders se spesiale plekke - enige plek wat kinders hul eie maak wat gevolglik bydra tot die ontwikkeling van identiteit en omgee vir plekke. Sobel is dus 'n voorstander van die bevordering van empatiese ervarings by leerders en noem: "If we want children to flourish, to become truly empowered, then let us allow them to love the earth before we ask them to save it" (Sobel 1996:39). Ekologiese plekgebaseerde opvoeders

versoek dus alle onderwysers om hulself af te vra of hul kurrikula voorsiening maak vir hierdie soort verbondenheid en stel dus voor dat enige een kan begin om naby geleë plekke te soek en te skep om sodoende daardie konneksie te kan ervaar (Gruenewald 2003b).

Jayanandhan (2009) maak veral gebruik van John Dewey se idees oor 'n pedagogie van plek. Sy noem dus dat Dewey in sy werke met 'n probleem geworstel het wat selde in plekgebaseerde onderwys aangespreek word, maar wat een van die grootste uitdagings is - hoe om plekgebaseerde onderwys vir inwoners van 'n mobiele en globale samelewing te struktureer. Jayanandhan (2009) is van mening dat 'n plekgebaseerde pedagogie geneig is om aan te neem dat lede van 'n gemeenskap staties is en wortels in daardie gemeenskap het - of indien hulle nie staties is nie, loop hulle die risiko om die gemeenskap te verlaat eerder as om daar te arriveer. Sy noem ook dat die "plek van plek" in 'n mobiele samelewing uitdagend bly.

Op grond van bogenoemde bring sy dus verdere belangrike vrae aan die lig soos:

"What about the immigrant or migrant student moving into a big city or small town, carrying with them stories and lessons from other places? Or how about the college classroom, with half - or perhaps all - its members who are 'not around from here'" (Jayanandhan 2009:109)?

Sy voer dus aan dat leerders nie net geleer moet word oor hoe om in 'n plek te wees nie, maar dat plekgebaseerde onderwys ook 'n element van meta-analise moet insluit. Dit behels: "learning how to learn how to be in a place, without the support of a high school or college's institutional relationships and curriculum" (Jayanandhan 2009:109). Hierdie soort van leer mag konkrete strategieë vir die verkenning van nuwe plekke insluit (die lees van 'n koerant, 'n besoek aan 'n plaasmark, die aansluiting by 'n organisasie, interaksie met 'n ouer persoon ensovoorts). Dit mag ook pedagogiese strukture insluit wat 'n begrip van hoe om van plek te leer, koester byvoorbeeld waar meer gevorderde leerders die rol van raadgewers teenoor nuwe leerders kan aanneem en sodoende deur middel van onderrig dit wat nodig is vir leer, kan verken (Jayanandhan 2009:109).

4.4 ANALISES VAN DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM- VERKLARING (HNKV) (GRADE R-9) ASOOK DIE KURRIKULUM ASSESSERING EN BELEIDSVERKLARING (KABV) VIR DIE SOSIALE WETENSKAPPE LEERAREAS/VAK

Soos reeds in hoofstuk twee genoem het ek van dokument analise gebruik gemaak om te kyk of plek wel in hierdie dokumente voorkom, asook hoe dit hanteer word. In breë trekke kan die aanname gemaak word dat plek op verskillende maniere binne die geskiedenis as in die aardrykskunde afdelings aangespreek word. Volgens Riou soos in Crampton en Eldon (2007) manifesteer sosiale kragte hulself in ruimte. Hulle graveer hulself op die landskap, die plan en die kaart. Verder noem Riou dat geografie van ander aspekte in die sosiale wetenskappe onderskei word op grond van die ruimtelike analise wat dit uitoefen. Ruimte word gesien as die plek waar geskiedenis homself inskryf en geografie is veronderstel om die analisering van dié wat daar woon en gebore is, te wees.

Met betrekking tot die geskiedenis afdeling in die HNKV word daar veral op stories van plekke gefokus. Veral in die laer grade. Dit terwyl plek binne die aardrykskunde-domein meer in terme van ligging op 'n kaart beskou word. Daar word in laasgenoemde area ook meer gefokus om leerders se vaardighede ten opsigte van kaartwerk te ontwikkel. Interessant omtrent die geskiedenis afdeling is dat daar in die laer grade (grondslag en intermediêre fases) (grade R-3 en 4-6) baie meer op plek gefokus word as in die senior fase (grade 7-9). In die senior fase word daar minimaal voorsiening gemaak vir die behandeling van plek. Wat die geskiedenis afdeling binne die KABV betref, word daar selde tot min verwys na plek. Plek word wel in die geografie afdeling aangespreek, waar daar veral klem op die tegniese aard daarvan (koördinate op 'n kaart) gefokus word. Alhoewel daar ruimte gemaak word vir die bevordering van 'n plek-identiteit binne die HNKV en KABV, afhangende van hoe die onderwyser inisiatief aan die dag lê, word konsepte soos plek-gehegtheid en plek-identiteit nie direk aangespreek nie.

4.4.1 Verwysings na plek binne die sosiale wetenskappe leerarea in die HNKV

Die HNKV definieer die sosiale wetenskappe leerarea soos volg: "Die sosiale wetenskappe leerarea bestudeer verhoudings tussen mense, asook tussen mense en die omgewing. Hierdie verhoudings verskil oor tyd en plek heen. Dit word ook deur die maatskaplike, politieke, ekonomiese en omgewingskonteks en deur mense se waardes, houdings en oortuigings

beïnvloed" (DvO 2002:4). Die doel van hierdie leerarea "is daarop gerig om 'n bewustheid te ontwikkel van hoe ons ons toekoms kan beïnvloed deur ekonomiese en sosiale ongelikheid (insluitend rassisme en seksisme) te konfronteer en te bevraagteken ten einde 'n nie-rassige, demokratiese hede en toekoms te bou" (DvO 2002:4). Reeds in hierdie definisie word die verwagting geskep dat die mens-plek verhouding (sosiologiese dimensie van plek) baie aandag sal geniet.

Die geskiedenis komponent van hierdie leerarea stel leerders in staat om onder andere die volgende progressief te ontwikkel (DvO 2002:4):

- 'n algemene kennis en begrip van al die mense wat in Suid- Afrika woonagtig is;
- 'n begrip van die interpretasie van erfenis en die rol daarvan in die vorming van identiteit

Die aardrykskunde afdeling stel leerders in staat om onder andere die volgende progressief te ontwikkel (DvO 2002:5):

- kennis en begrip van die plek waar hulle woon, van ander mense en plekke, van die belangrikheid van ligging en van die onderlinge verband en wisselwerking tussen mense en plekke;
- 'n begrip van die manier waarop wisselwerking tussen mense en die omgewing in reaksie op fisiese en menslike prosesse plaasvind;
- 'n bewustheid van ruimtelike verhoudings en 'n gebalanseerde, kritiese en empatiese begrip van die veranderende wêreld;
- 'n ingeligte besorgdheid oor die wêreld om ons en die vermoë en gewilligheid om aan optrede vir 'n volhoubare omgewing deel te neem;
- houdings, waardes en optrede in 'n wêreld van voortdurende maatskaplike, ekonomiese, politieke en omgewingsverandering.

Wanneer daar egter na bogenoemde vooruitsigte van die tipe leerder in hierdie leerarea gekyk word, kon die afleiding gemaak word dat die aardrykskunde komponent meer op die ontwikkeling van 'n bewustheid van plek sal fokus asook op die mens-plek- verhouding. Daar sal onder andere nou afsonderlik na die geskiedenis en aardrykskunde komponente waaruit

hierdie leerarea bestaan, gekyk word. Eerstens sal ek die geskiedenis afdeling en hoe plek daarin hanteer word, bespreek deur na die leeruitkomstes en assesseringstandaarde te kyk.

4.4.1.1 Die Geskiedenis komponent

Hierdie afdeling bestaan uit drie uitkomstes (Departement van Onderwys 2002:9-10) en word soos volg in die HNKV uitgestippel:

Leeruitkomste 1: Geskiedkundige ondersoek

Die leerder is in staat om ondersoekvaardighede te gebruik om die verlede en die hede te ondersoek.

Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomste sluit in:

- Die vind van bronne;
- Werk met bronne - stel vrae, vind inligting en organiseer, ontleed en sintetiseer inligting;
- Die skryf van 'n stuk geskiedenis (die beantwoording van 'n vraag);
- Die oordra van geskiedkundige kennis en begrip (die oordra van 'n antwoord).

Leeruitkomste 2: Geskiedkundige kennis en begrip

Die leerder is in staat om geskiedkundige kennis en begrip te toon.

Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomste sluit die hantering en begrip van die volgende in:

- Chronologie en tyd;
- Oorsaak en gevolg;
- Ooreenkoms en verskil.

Leeruitkomste 3: Geskiedkundige interpretasie

Die leerder is in staat om aspekte van geskiedenis te interpreteer. Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomste sluit in:

- Interpretasie gebaseer op geskiedkundige bronne;
- Begrip dat daar kwessies is wat interpretasie beïnvloed;
- Interpretasie van die openbare voorstelling van die verlede, argeologie en herinneringe.

4.4.1.2 *Assesseringstandaarde wat betrekking het op plek binne die Geskiedenis komponent*

In graad R word daar nie na plek in die assesseringstandaarde van leeruitkomste 1 en 2 verwys nie. Alhoewel daar ook nie direk na plek by leeruitkomste 3 in graad R verwys word nie, word ruimte tog in 'n mate geskep om plek in te sluit wanneer leerders in staat moet wees om te "reageer op stories van die verlede (bv. luister na 'n storie oor die verlede en lewer kommentaar)" (DvO 2002:14).

Wanneer daar na die grondslagfase gekyk word moet leerders in graad 1 volgens leeruitkomste 1 in staat wees om: "stories oor die verlede te vertel, kort sinne oor die verlede met leiding te skryf, prente te teken, modelle te maak en opvoerings te doen" (DvO 2002:16). In graad 2 word hierdie neiging voortgesit waar daar van leerders verwag word om eenvoudige vrae oor stories oor die verlede te beantwoord. Ook in graad 3 word leeruitkomste 1 bereik wanneer die leerder: "aspekte van die verlede mondelings en in sinne kan beskryf, stories en gebeurtenisse uit die verlede as klas of in klein groepies bespreek, modelle kan maak en prente kan skep" (DvO 2002:16). Alhoewel hierdie assesseringstandaarde nie direk plek aanspreek nie, maak dit tog ruimte daarvoor en vind dit in 'n mate aansluiting by van die verskillende dimensies soos deur Gruenewald (2003a) in hoofstuk 3 melding gemaak word. Hierdie idee van stories oor die verlede wat leerders moet weergee, hou verband met die sosiologiese dimensie en sluit nou aan by Basso (1996a:146) se argument dat die verstand, gees en moraliteit verenig word deur plekke, plekname en stories wat ons leer van die verhoudings tussen mense en tussen mense en plekke (sien bespreking 3.3.2).

By leeruitkomste 2 moet leerders in graad 1 in staat wees om "[hul] eie en ander mense se ervarings in die verlede en die hede te beskryf [chronologie en tyd]" (DvO 2002:18). Daar word nie verdere verwysings na plek in grade 2 en 3 onder leeruitkomste 2 gemaak nie. Die "ervarings in die verlede" wat leerders moet beskryf kan ook verband hou met plek wanneer daar verwys word na Hubbard, Kitchen en Valentine (2004) se siening dat plek 'n spesifieke

soort ruimte is wat gedefinieer word deur (en gekonstrueer is in terme van) die beleefde ervarings van mense (sien bespreking 3.2).

Sodoende kan leerders in staat gestel word om van hul plek bewus te word en daarvan te leer deur op hul beleefde ervarings staat te maak. Karrow en Fazio soos in Tippins, Mueller, van Eijck en Adams (2010) beweer ook verder dat die verskillende betekenis van plek binne drie gebiede van ervaring geplaas kan word. Die skrywers tref dus onderskeid tussen drie gebiede van ervaring: die natuurlike, kulturele en ontologiese (sien bespreking 3.3). Gruenewald (2003a) beklemtoon dat indien menslike ervaring, identiteit en kultuur intiem en onskeibaar van ons verhoudings met plekke is, dan verdien plekke baie meer aandag in opvoedkundige besprekings. Hierdie assesseringstandaard het dus potensiaal en bied in 'n mate vir onderwysers die geleentheid om van leerders se ervarings in hul pedagogie gebruik te maak. Met ander woorde dit is oop vir verskeie interpretasies en hang af van hoe die onderwyser dit interpreteer en tot watter mate hy/sy plek as deel van sy/haar pedagogie insluit.

Leeruitkomst 3 verwag van leerders in graad 1 om "'n voorwerp wat die verlede voorstel te kies en daaroor te gesels (bv. 'n foto of 'n voorwerp in die huis wat vir sosiale of kulturele bedrywighede gebruik word) [stel die verlede voor] (DvO 2002:20). In graad 2 moet leerders aan hierdie selfde assesseringstandaard voldoen. Vooruitgang word gesien in graad 3 wanneer die leerder die volgende kan doen: "Bespreek en gee eie mening oor stories oor en gebeurtenisse in die verlede" asook "identifiseer, wys en bespreek voorwerpe wat eie en gesin of familie se verlede voorstel" (DvO 2002:21). Hierdie assesseringstandaard kan byvoorbeeld verbind word met die sosiologiese dimensie van plek waarna Gruenewald (2003a) verwys. Die mens-plek-verhouding wat kenmerkend is van hierdie dimensie kan as vertrekpunt by hierdie assesseringstandaard gebruik word.

Wanneer daar na die intermediêre fase beweeg word, word daar vir die eerste keer na 'plek' in graad 4 onder leeruitkomst 1 in die volgende verband verwys: "dit is duidelik wanneer die leerder die volgende kan doen: gebruik inligting uit bronne om vrae oor mense, gebeurtenisse, voorwerpe en plekke in die verlede te beantwoord" (DvO 2002:42). Ook binne hierdie uitkoms in graad 5 moet leerders kan "[voortgaan] om inligting uit bronne te gebruik om vrae oor mense, gebeurtenisse, voorwerpe en plekke in die verlede te beantwoord" (DvO 2002:43). In graad 6 word hierdie assesseringstandaard uitgebrei waar leerders die volgende behoort te

kan doen: "rangskik inligting logies en chronologies deur vrae oor mense, gebeurtenisse, voorwerpe en plekke in die verlede te beantwoord" (DvO 2002:43).

Laasgenoemde assesseringstandaarde mag dalk oppervlakkig hanteer word deurdat die onderwyser basiese feitelike vrae oor plekke aan leerders mag stel. Maar dit bied ook die moontlikheid om dieper perseptuele vrae oor plekke aan leerders te stel. Soos in hoofstuk 3 genoem vereis plekke 'n spesifieke aksie van die mens om te dit sien, daarin te ontvou, daarin te beweeg, dit te transendeer en te aanskou (sien bespreking 3.3.2). Plekke is volgens Gruenewald (2003a) ook wat mense daarvan maak - met ander woorde mense is inderwaarheid 'plek-makers'. Met hierdie agtergrond in gedagte kan die onderwyser bogenoemde assesseringstandaarde gebruik om leerders bewus te maak van hul rol as 'plek-makers' deur leidende vrae te stel oor hul spesifieke gedrag wat hul in sekere plekke openbaar.

Wanneer daar na leeruitkomste 2 gekyk word, word daar nie direk verwys na 'plek' nie maar sommige assesseringstandaarde bied ruimte vir die insluiting van hierdie konsep. Soos byvoorbeeld in graad 4 moet leerders die volgende kan doen: "identifiseer ooreenkomste en verskille tussen destydse en huidige maniere om dinge in 'n gegewe konteks te doen" (DvO 2002:44). Hierdie assesseringstandaard verg byvoorbeeld van leerders om meer by hul spesifieke gemeenskap betrokke te raak en ouer lede te nader wat hul beter kan inlig oor hoe dinge verander het. Sodoende tree die self (die leerder), die plek en die gemeenskap in verbinding. Dit word ook gesien as een van die pilare van plekgebaseerde onderwys (Woodhouse & Knapp 2000). Afhangende van hoe dit geïnterpreteer word mag dit ook vele uitdagings vir die onderwyser wat 'n plekgebaseerde pedagogie beoefen, bied. Volgens Jayanandhan (2009) is 'n plekgebaseerde pedagogie geneig om aan te neem dat lede van 'n gemeenskap staties en gewortel is in daardie gemeenskap. Sy noem ook dat die plek van plek in 'n mobiele samelewing uitdagend bly. Maar gevolglik stel dit die leerder in staat om met die plaaslike gemeenskap en omgewing te verbind - iets wat as noodsaaklik binne plekgebaseerde onderwys beskou word (Harrison 2010; Knapp 2005; Sobel 2004).

Verder in graad 5 moet leerders: "ooreenkomste en verskille tussen lewenswyses in verskillende tydperke op verskillende plekke identifiseer" (DvO 2002:45). In graad 6 moet hulle in staat kan wees om "in meer as een konteks, sommige aspekte van die samelewing wat oor tyd heen verander het en sommige wat dieselfde gebly het [identifiseer]" (DvO 2002:45). In grade 5 en 6 word daar van leerders verwag om ooreenkomste en verskille ten opsigte van

lewenswyses en aspekte van die samelewing in verskillende plekke te identifiseer. Volgens 'n plekgebaseerde pedagogie verg dit van onderwysers om leerders fisies na plekke te neem sodat hulle 'n band met daardie plekke kan ontwikkel instelle daarvan om net van leerders te verwag om op te lees oor ander plekke (Gruenewald 2003b; Sobel 1993).

Leeruitkomst 3 verwag hoofsaaklik van leerders om die verlede voor te stel. Byvoorbeeld in graad 6 moet hulle die volgende kan doen: "identifiseer en kies voorwerpe wat 'n aspek van die bestudeerde plaaslike gebied se verlede voorstel as bydrae vir 'n klasuitstalling, skoolmuseum of gemeenskapsargief" (DvO 2002:47). Dit bied dus ruimte aan die onderwyser om leerders fisies na 'n plaaslike gebied te neem sodat leerders aan werklike situasies blootgestel kan word en konneksies kan vorm. Soos vroeër genoem word daar nie na plek in die senior fase binne die geskiedenis komponent verwys nie.

Bogenoemde assesseringstandaarde het myns insiens die meeste potensiaal om as deel van 'n pedagogie van plek ingesluit te word. Vervolgens sal daar na die aardrykskunde komponent verwys word.

4.4.1.3 Die Aardrykskunde komponent

Net soos met geskiedenis bestaan hierdie afdeling ook uit drie leeruitkomstes (DvO 2002:4) wat soos volg binne die HNKV uitgestippel word:

Leeruitkomst 1: Aardrykskundige ondersoek

Die leerder is in staat om ondersoekvaardighede te gebruik om aardrykskundige en omgewingsbegrippe en - prosesse te ondersoek.

Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomst sluit in:

- Die vind van bronne relevant vir die ondersoek;
- Werk met die bronne - stel vrae, vind inligting en organiseer, ontleed en sintetiseer inligting;
- Die beantwoording van vrae en die oorweging van praktiese optrede, waar moontlik;
- Verslagdoening oor die bevindinge van die ondersoekproses deur verskillende kommunikasievaardighede te gebruik.

Leeruitkomste 2: Aardrykskundige kennis en begrip

Die leerder is in staat om aardrykskundige en omgewingskennis en - begrip te toon.

Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomste sluit die hantering en begrip van die volgende in:

- Mense en plekke;
- Mense en hulpbronne;
- Mense en die omgewing.

Leeruitkomste 3: Verkenning van vraagstukke

Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor sosiale en omgewingsvraagstukke en -probleme te neem.

Belangrike ondersoekprosesse vir hierdie leeruitkomste sluit in:

- Identifisering van die vraagstuk;
- Die begrip van faktore wat die vraagstuk beïnvloed;
- Die maak van keuses, die neem van besluite of die verskaffing van alternatiewe.

4.4.1.4 Assesseringstandaarde wat betrekking het op plek binne die Aardrykskunde komponent

In graad R is daar geen assesseringstandaarde vir leeruitkomste 1 nie, maar by leeruitkomste 2 moet leerders in staat kan wees om: "persoonlike ervaring van bekende plekke te bespreek" [mense en plekke] (DvO 2002:27). Sodoende kan leerders die geleentheid kry om hul verhouding met hul plekke te ondersoek en te verdiep (Harrison 2010). Deur die regte leidende vrae te stel, kan leerders meer bewus word van hul spesiale plekke wat hulle hul eie gemaak het en sodoende kan dit bydra tot die ontwikkeling van hul identiteit en omgee vir plekke (Sobel 1993). Leeruitkomste 3 het ook geen assesseringstandaarde vir hierdie graad nie.

Die verwysing na plek kom telkemale binne die grondslagfase voor. In graad 2 word die volgende vraag ten opsigte van plek gestel: "Hoe vergelyk verskillende plekke met mekaar?"

Hierdie vraag word dus doeltreffend aangespreek wanneer leerders die volgende kan doen: "neem waar en teken op wat mense op verskillende plekke doen; identifiseer en beskryf belangrike kenmerke van plekke in die plaaslike konteks" (DvO 2002:31). Sobel (2004:7) noem in sy definisie van plekgebaseerde onderwys dat dit 'n proses is waar die plaaslike gemeenskap en omgewing as beginpunt gebruik word. Harrison (2010) noem ook dat plekgebaseerde onderwys 'n goeie benadering bied om met die plekke waar mense woon, in verbinding te tree. Volgens Knapp (2005) speel die onmiddellike omgewing en beleefde ervarings van leerders 'n fundamentele rol in hierdie benadering. Met dit in gedagte bied hierdie assesseringstandaard die geleentheid aan die onderwyser wat 'n pedagogie van plek beoefen om leerders fisies met plekke in verbinding te laat tree deurdat hulle moet waarneem wat mense op verskillende plekke doen. Dit sluit ook aan by die perseptuele dimensie van plek waarna Gruenewald (2003a) verwys (sien bespreking 3.3.1).

In graad 3 moet leerders onder andere die volgende kan doen: "vind inligting oor mense en plekke deur 'n verskeidenheid bronne te gebruik; verbind inligting met plekke op eenvoudige kaarte, aardbolle, tekeninge, foto's en diagramme; beantwoord vrae oor kernkenmerke van mense, plekke, hulpbronne en veranderinge in die omgewing; gebruik simbole en identifiseer basiese kenmerke van 'n plek op 'n eenvoudige kaart" (DvO 2002:31). Hierdie assesseringstandaarde word baie tegnies en oppervlakkig in die HNKV omskryf en kan moontlik ook so deur die onderwyser geïnterpreteer word. Plek word in hierdie konteks in terme van 'n fisiese ligging op 'n kaart beskou. Wanneer daar na Cresswell (2004) se beskrywing van die drie fundamentele aspekte [(1) gebied, (2) ligging, en (3) 'n sin van plek] gekyk word, kan die afleiding gemaak word dat hierdie assesseringstandaarde nie juis voorsiening maak vir 'n sin van plek nie (sien bespreking 3.3). Plek word in bogenoemde konteks eerder in terme van 'n gebied en ligging aangespreek.

Casey (1997) noem dat die mens geneig is om nie-reflektief en onbewustelik teenoor plekke te word weens ons herhaaldelike ervaring van bekende kulturele omgewings. Gruenewald (2003a) is verder van mening dat ons geneig is om ons sosiale ruimte as vanselfsprekend te aanvaar en nie juis daaraan te dink in terme van 'n kulturele produk nie. Om dus bewus te word van ons sosiale plekke as kulturele produkte vereis dat ons bewustelik daaroor sal dink, reflekteer en hul kulturele betekenis ontleed (sien bespreking 3.3.2). Sodoende kry leerders ook die geleentheid om oor hul eie situasionaliteit te reflekteer. Onder leeruitkomst 2 moet leerders in graad 1 "[hul] eie ervaring van plek beskryf en dit vergelyk met iemand anders se

ervaring van 'n soortgelyke of verskillende plek" asook "hul eie voorkeure en afkeure omtrent 'n plaaslike gebied of plek beskryf" (DvO 2002:32). Hierdie assesseringstandaard bied dus aan leerders die geleentheid om 'n groter bewustheid oor plekke te ontwikkel deur daaroor te reflekteer.

Bogenoemde assesseringstandaard word in graad 2 verder uitgebrei wanneer die leerder die volgende kan demonstreer: "beskryf kernkenmerke van verskillende plekke, insluitend mense se wisselwerking met die plekke. Die sosiologiese dimensie van plek kan waargeneem word in hierdie assesseringstandaard. Dit bied ook weereens die geleentheid aan die onderwyser om leerders in staat te stel om bande met sekere plekke en mense te smee. Tog hou hierdie assesseringstandaard ook die gevaar in om antroposentrisme te bevorder, iets waarteen die onderwyser moet waak. In graad 3 moet leerders in staat wees om die volgende te doen: "neem waar en noem verskillende maniere waarop grond in die plaaslike gebied gebruik word en vergelyk dit met voorbeelde uit ander plekke; beskryf hoe en waarom plekke in die plaaslike omgewing verander" (DvO 2002:33).

Geen verwysing na plek word onder leeruitkomst 3 in graad 1 gevind nie. Alhoewel in graad 2 moet leerders die volgende kan doen: "identifiseer en beskryf omgewingsvraagstukke op die plek waar die leerder woon of skoolgaan; identifiseer die uitwerking van die vraagstuk op die plek en op mense (huis, skool en omgewing) [faktore wat die vraagstuk affekteer]; stel voor wat gedoen kan word om die probleem op te los en die plek waar die leerder woon of skoolgaan, te verbeter [maak keuses] (DvO 2002:35). Hierdie assesseringstandaard word verder uitgebrei in graad 3. Volgens hierdie assesseringstandaard kan daar afgelei word dat die 'plaaslike' heelwat beklemtoon word. Soos reeds genoem word dit ook as fundamenteel binne plekgebaseerde onderwys beskou. Dit kan ook ten nouste aansluiting vind by Harrison (2010) waar hy noem dat plekgebaseerde onderwys 'n benadering is wat leerders in staat stel om met die plekke waar hulle woon in verbinding te tree. Dit voorsien leerders van die geleentheid om van werklike situasies te leer en gevolglik plaaslike kwessies met globale kwessies te verbind.

Die verwysing na plek word ook telkemale in die intermediêre fase aangespreek. In graad 4 moet leerders onder andere die volgende kan doen by leeruitkomst 1: "identifiseer inligting uit verskillende bronne (kaarte, atlasse en boeke) [vind van bronne]; vind plekke se ligging deur 'n eenvoudige ruimtenetverwysingstelsel en rigting te gebruik [werk met bronne]; identifiseer belangrike staatkundige grense en belangrike menslike en fisiese kenmerke op

grootskaalkaarte [werk met bronne]; gebruik inligting uit bronne (insluitend eie waarnemings) om vrae oor mense en plekke te beantwoord (bv. 'waarom is dit so? ') [beantwoord die vraag]" (DvO 2002:52). In graad 5 word daar van leerders verwag om byvoorbeeld 'n indeks te gebruik om plekke op wêreldatlaskaarte te vind. Hierdie assesseringstandaard word verder uitgebrei in graad 6 wanneer daar van leerders verwag word om "breedte-en lengteligging (grade en minute) te gebruik om relevante plekke op kaarte te vind" (DvO 2002:53). In hierdie verband word die tegniese aspekte van plek beklemtoon. Plek word hier in terme van ligging en 'n gebied op 'n kaart beskou en nie as die ontwikkelende konteks waarbinne die leerder sy/haar lewe lei en as dít wat lig op sy/haar identiteit verskaf nie.

Plek word by leeruitkomst 2 in graad 4 op die volgende wyses aangespreek: "beskryf die kenmerke van die plaaslike nedersetting, insluitend grondgebruik, en vergelyk dit met voorbeelde uit ander plekke [mense en plekke]. In graad 5 word daar van leerders verwag om "belangrike fisiese kenmerke van Suid-Afrika, insluitend dié van hul eie provinsie te identifiseer en te beskryf [mense en plekke]. Verder in graad 6 moet leerders in staat wees om te "verduidelik waarom meer mense op sommige plekke as op ander lewe [mense en plekke]." Verder moet hulle ook kan "identifiseer hoe toegang tot verskillende soorte hulpbronne ontwikkeling op verskillende plekke beïnvloed [mense en hulpbronne]" (DvO 2002:55).

Verwysing na plek by leeruitkomst 3 in graad 4 word nie direk aangespreek nie, maar tog bied sekere assesseringstandaarde ruimte vir die interpretering daarvan. Leerders moet onder andere "vraagstukke wat met hulpbronne en dienste in 'n spesifieke konteks gepaardgaan identifiseer [identifiseer die vraagstuk]; faktore wat veroorsaak dat sommige mense in 'n spesifieke konteks groter toegang tot hulpbronne as ander het identifiseer [faktore wat die vraagstuk affekteer]; maniere voorstel om toegang tot hulpbronne in 'n spesifieke konteks te verbeter [maak keuses]" (DvO 2002:56). In graad 6 moet leerders in staat kan wees om "ongelykhede binne en tussen samelewings te identifiseer [identifiseer die vraagstuk] (DvO 2002:57). Hierdie assesseringstandaarde bied ruimte aan die onderwyser wat 'n pedagogie van plek toepas om Gruenewald (2003a,b) se idee rondom 'n kritiese pedagogie van plek te inkorporeer. Hierdie assesseringstandaarde is dus van só 'n aard dat dit gevolglik op 'n kritiese pedagogie van plek kan uitloop.

Wanneer daar egter na die senior fase beweeg word, kan die aanname gemaak word dat plek in terme van sy tegniese aard as koördinate op 'n kaart gesien word. Leerders moet by leeruitkomst 1 in graad 7 byvoorbeeld "afstande op aardbolle, atlasse en kaarte deur lynskale

te gebruik, meet" (DvO 2002:74). In graad 8 moet hulle "afstande op ortofotokaarte en/of kaarte van plaaslike en ander gebiede kan meet en vergelyk met werklike afstande" (DvO 2002:75). Daar word nie juis voorsiening vir die ontwikkeling van 'n sin van plek in hierdie opsig gemaak nie. In graad 9 word die volgende verwysings aangetref: "Die leerder formuleer kritiese vrae oor aspekte betreffende die onderlinge verband tussen mense, plekke en die omgewing." Dit kan dan gesien word wanneer die leerder die volgende demonstreer: "Voer onafhanklike ondersoeke uit na die onderlinge verband tussen mense, plekke en die omgewing" (DvO 2002:75). Alhoewel hierdie assesseringstandaard in graad 9 die moontlikheid bied om konneksies met plekke en die omgewing te vorm, sou dit selfs meer toepaslik gewees het indien dit reeds in grade 7 en 8 beklemtoon was.

By leeruitkomste 2 in graad 7 moet leerders kan "ondersoek en verduidelik waarom sommige mense meer as ander aan natuurgevare blootgestel is [mense en hulpbronne]" (DvO 2002:76). In graad 8 moet hulle onder andere "verskillende soorte nedersettingspatrone identifiseer en vergelyk [mense en plekke]; faktore wat die vorming van nedersettingspatrone beïnvloed (natuurlike, ekonomiese en sosiale/politieke faktore) [mense en hulpbronne]" (DvO 2002:77). In graad 9 moet leerders in staat wees om te "verduidelik hoe volhoubare ontwikkeling 'n positiewe uitwerking op mense, plekke en omgewings kan hê [mense en die omgewing]" (DvO 2002:77). Hierdie assesseringstandaarde hou nouliks verband met die ekologiese dimensie van plek waarna Gruenewald (2003a) verwys.

In graad 7 by leeruitkomste 3 word die volgende verwysing na plek gemaak: "die leerder is in staat om ingeligte besluite oor sosiale en omgewingsvraagstukke en -probleme te neem" (DvO 2002:78). Verder moet leerders "prosesse wat bevolkingsgroei en -verandering op verskillende plekke affekteer kan identifiseer [faktore wat die vraagstuk affekteer]" (DvO 2002:78). In graad 8 is dit duidelik wanneer die leerders "uitdagings vir samelewings en nedersettings wat met die gebruik en misbruik van mense en natuurlike hulpbronne gepaardgaan identifiseer [identifiseer die vraagstuk] en voorstelle maak om as riglyn te dien vir 'n volhoubare lewenstyl in 'n spesifieke konteks [maak keuses]" (DvO 2002:79). Indien 'n plekgebaseerde benadering gevolg word kan dit leerders in staat stel om tot aksie in die plaaslike omgewing oor te gaan wat 'n bewarings- en omgeegedrag by hulle tot gevolg kan hê.

In graad 9 word leeruitkomste 3 bereik wanneer leerders die volgende kan doen: "identifiseer maatskaplike en omgewingskonflikte in Suid-Afrika en vergelyk dit met ander kontekste

[identifiseer die vraagstuk]; identifiseer faktore wat 'n uitwerking op geselekteerde maatskaplike en omgewingsgeskille het, insluitend regte, geslag, maatskaplike, ekonomiese en politieke eise in 'n spesifieke konteks [faktore wat die vraagstuk affekteer] en neem ingeligte besluite oor verskeie oplossings vir sosiale en omgewingskonflikte [maak keuses]" (DvO 2002:79). Alhoewel daar geen verwysing na die ontwikkeling van 'n sin van plek is nie, hou hierdie assesseringstandaarde 'n noue verband met die ekologiese sowel as die ideologiese dimensies van plek in (sien besprekings 3.3.3-3.3.5). Dit het ook die potensiaal om op 'n kritiese pedagogie van plek uit te loop.

4.4.2 Algemene samevatting van die hantering van plek binne die sosiale wetenskappe leerarea in die HNKV

Vanuit bogenoemde analise kan daar afgelei word dat daar 'n groter klem op die konsep "plek" binne die grondslag en intermediêre fases as in die senior fase geplaas word wat beide die geskiedenis en aardrykskunde afdelings betref. Tog het baie van die assesseringstandaarde die potensiaal om plekgebaseerde onderwys toe te pas en 'n pedagogie hiervan te beoefen. Daar word onder andere baie klem gelê op die beleefde ervarings van leerders en hul plekke. Die plaaslike omgewing word ook baie beklemtoon wat as fundamenteel binne plekgebaseerde onderwys beskou word. Wat die aardrykskunde komponent betref kom die tegniese aard van plek veral in die senior fase voor en word daar baie klem gelê op die ontwikkeling van kaartvaardighede. Alhoewel die begrip "sin van plek" ook nie direk in die dokumente aangespreek word nie en die ontwikkeling van hierdie gedagte moontlik kan bemoeilik, berus die taak nog steeds by die onderwyser wat plekgebaseerde onderwys toepas om sy/haar oordeelkundigheid in hierdie opsig te gebruik. Sekere assesseringstandaarde het dus die potensiaal om 'n bewustheid en sin van plek by leerders te ontwikkel en sodoende hul verhoudings met plekke te verdiep.

4.4.3 Die mate waartoe plek binne die KABV aangespreek word

Volgende sal daar gekyk word na hoe plek binne die KABV vir grade R-9 aangespreek word. Daar moet egter in gedagte gehou word dat hierdie verklaring nog baie nuut is en nog steeds (2012) in die proses van finalisering is. Onderwysers het ook eers in die jaar 2012 formele opleiding ten opsigte van hierdie verklaring ontvang. Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat die KABV nie 'n vervanging van die HNKV is nie, maar dat die twee dokumente komplementêrend tot mekaar gebruik en verstaan moet word. Tydens die skryf van hierdie

tesis was die KABV slegs in Engels beskikbaar. Daar word ook nie na leerareas in die verklaring verwys nie maar eerder na vakke. Tog dink ek is dit belangrik om te kyk of en tot watter mate hierdie 'nuwe' uitgebreide verklaring ruimte maak vir die toepassing van 'n pedagogie van plek. Weens 'n gebrek aan ruimte en tyd sal daar slegs breedvoerig na die verklaring gekyk word.

Volgens die KABV is dit belangrik dat leerders vaardighede ten opsigte van kaartwerk ontwikkel en aan kaarte van hul eie plaaslike gebied bekend gestel word (DvO 2011a:14). Die geskiedenis komponent binne hierdie vakgebied poog om 'n burgerskap by leerders te bevorder deur burgerlike verantwoordelikheid en verantwoordelike leierskap aan te moedig wat huidige sosiale en omgewingskwessies insluit (DvO 2011a:14). Verder word daar ook gepoog om jong mense vir plaaslike, streeks-, nasionale, kontinentale en globale verantwoordelikheid voor te berei (DvO 2011a:14). Die KABV verskil van die HNKV in baie opsigte. Een van die verskille is dat daar in die KABV na doelwitte eerder as leeruitkomstes verwys word. Van die spesifieke doelwitte in geskiedenis behels dat daar onder andere die volgende geskep word (DvO 2011a:15):

- 'n Belangstelling in en genieting van die bestudering van die verlede;
- kennis, verstaan en waardering van die verlede en die magte wat dit vorm;
- die vermoë om 'n proses van historiese ondersoek wat gebaseer is op vaardighede te onderneem; en
- 'n verstaan van historiese konsepte, insluitend historiese bronne en bewyse.

Geografie word in die KABV soos volg gedefinieer (DvO 2011a:16):

Geography is the study of the human and physical environment. Geography is an integrated discipline that examines both physical and human processes over space and time. Geography helps us to understand our complex world. It offers us a bridge between the human and physical sciences. There are many branches of Geography. Physical Geography examines natural processes and features, including the atmosphere, landforms and ecosystems. Human Geography is concerned with the activities and impact of people on the earth. The concept that unifies Geography is space. All geographical phenomena have a spatial dimension. They also operate in a continuously changing environment.

Op grond van bogenoemde behels geografie dus die volgende:

- Ruimtelike patrone en neigings: die lokalisering van mense en plekke in die wêreld;
- Ooreenkomste en verskil: hoe omgewings en leefstyle vergelyk en die redes vir die ooreenkomste en verskille;
- Beweging: hoe en waarom mense, goedere, water, land en lug beweeg en verander;
- Planeet Aarde: land, water en lug;
- Menslike nedersetting: waar mense leef en waarom;
- Menslike aktiwiteite: wat mense doen, hoe die omgewing hulle affekteer en hoe hulle die omgewing affekteer;
- Interafhanklikheid: die verbindings tussen klimaat, plantegroei, wilde diere, hulpbron verdeling, en menslike nedersetting en aktiwiteit; en
- Verandering: die veranderde aard van mense en plekke (DvO 2011a:16-17).

Wanneer daar na bogenoemde definisie van geografie gekyk word en veral na frases soos: "... examines both physical and human processes over space and time" en "[t]he concept that unifies Geography is space. All geographical phenomena have a spatial dimension. They also operate in a continuously changing environment" word die verwagting geskep dat plek moontlik baie aandag sal geniet in die KABV. Alhoewel bogenoemde definisie en die uitvloeisels daarvan wel verskillend geïnterpreteer kan word en van die onderwyser self afhang, is dit steeds nie baie duidelik met betrekking tot die insluiting van plek nie. Dit bied wel ruimte vir die hantering van plek maar dit bied 'n groter moontlikheid dat die onderwyser nie 'n pedagogie van plek sal toepas nie, aangesien daar nie die nodige klem in die definisie op plek en ruimte geplaas word nie.

Die konsep "plek" kom nie juis in Grade R-3 na vore binne die KABV nie. Wanneer daar na die inhoudsoorsig vir die intermediêre sowel as die senior fase binne die geskiedenis afdeling gekyk word, kan daar afgelei word dat daar ook nie duidelike voorsiening vir plek gemaak word soos in die HNKV nie. Vervolgens sal daar 'n inhoudsoorsig van geografie binne die intermediêre fase verskaf word soos wat dit in die KABV voorkom (DvO 2011a:23):

Tabel 4.1: Geografie binne die KABV (Intermediêre Fase)

Kwartaal	Graad 4	Graad 5	Graad 6
1	Plekke waar mense woon (nedersettings)	Kaartvaardighede (fokus: Suid-Afrika)	Kaartvaardighede (fokus:wêreld)
2	Kaartvaardighede	Fisiese kenmerke van Suid- Afrika	Handel (fokus: Suid-Afrika en die wêreld)
3	Kos en boerdery in Suid-Afrika	Weer, klimaat en plantegroei van Suid-Afrika	Klimaat en plantegroei regoor die wêreld
4	Water in Suid-Afrika	Minerale en mynbou in Suid-Afrika	Bevolking: waarom mense leef waar hulle leef (fokus: Suid-Afrika en die wêreld)

Daar sal volgende 'n inhoudsoorsig van geografie binne die senior fase verskaf word (DvO 2011a:23):

Tabel 4.2: Geografie binne die KABV (Senior Fase)

Kwartaal	Graad 7	Graad 8	Graad 9
1	Kaartvaardighede (fokus: plaaslike kaarte)	Kaarte en aardbolle (fokus: plaaslik en globaal)	Kaartvaardighede (fokus: topografiese en ortofotiese kaarte)
2	Aardbewings, vulkane en vloede	Klimaatstreke (fokus: Suid-Afrika en die wêreld)	Ontwikkelingskwessies (fokus: Suid-Afrika en die wêreld)
3	Bevolkingsgroei en verandering (fokus: die wêreld)	Nedersetting (fokus: Afrika met 'n fokus op Suid -Afrika)	Oppervlak kragte wat die aarde vorm (fisiese geografie)
4	Natuurlike hulpbronne en bewaring in Suid-Afrika	Vervoer en handel (fokus: Suid-Afrika en die wêreld)	Hulpbron verbruik en volhoubaarheid (fokus: wêreld)

4.4.4 Algemene samevatting van die konsep "plek" binne die KABV

Wanneer daar na bogenoemde uittreksels uit die KABV gekyk word kan daar afgelei word dat die konsep "plek" in die geografie afdeling nie juis direk aangespreek word nie, veral nie binne die senior fase nie. Die geskiedenis afdeling verwys ook nie na plek as sodanig nie. Alhoewel die argument aangevoer kan word dat alle inhoud met plek verbind kan word en dat alles in 'n plek plaasvind. Soos wat Casey (1997) beweer, is dit myns insiens juis belangrik vir hierdie verklaring om die konsep meer te beklemtoon. Minimale tot geen ruimte word gemaak om leerders se bewustheid en dieper verbande met plek te bevorder nie. Verder is die KABV veel meer voorskriftelik as die HNKV oor die vasgestelde ure wat onderwysers aan sekere inhoud moet bestee. Alhoewel hierdie besonderhede die taak van die onderwyser moontlik kan vergemaklik, kan dit myns insiens in 'n groot mate ook die onderwyser sowel as die leerder beperk, veral as daar gepoog word om 'n pedagogie van plek te beoefen.

In die KABV word daar baie minder verwys na plek as in die HNKV. In die geskiedenis afdeling van laasgenoemde dokument word plek meer beklemtoon as in die KABV. Daar word veral baie gefokus op die ontwikkeling van kaartvaardighede binne die KABV. In beide verklarings word daar na plek in die senior fase vanuit 'n oorweldigende tegniese oogpunt verwys deur veral op ligging te fokus waar leerders dus die koördinate daarvan moet bepaal deur berekeninge en linskale. Inhoud soos onder andere nedersettings, hulpbronverbruik en bevolkingsgroei soos in bogenoemde tabelle (4.1 en 4.2) te sien is, kan wel as skakels met plek gebruik word. Die onderwyser wat 'n plekgebaseerde pedagogie beoefen sal baie meer by die KABV kon baat indien hierdie verklaring ook die verskillende dimensies van plek en hoeveel tyd die onderwyser daaraan moet bestee, gespesifiseer het.

Verskeie vrae kan egter nou gestel word, onder andere: Wat impliseer die HNKV en KABV met betrekking tot 'n pedagogie van plek? Maak dit genoeg voorsiening vir die toepassing van só 'n pedagogie? Met die rigiede tydstoedeling aan sekere doelwitte en inhoud, is daar ruimte vir 'n pedagogie van plek in die opvoeding van leerders? Volgens (Gruenewald 2003b) is dit belangrik dat plekgebaseerde onderwysers en leerders op 'n gereelde basis tyd buite die klaskamer deurbring om sodoende langtermyn verhoudings met bekende, alledaagse plekke te bou. Sodoende kan hulle dus 'n intense bewustheid van plekke wat tot 'n ekologiese verstaan en ingeligte politiese aksie kan, lei ontwikkel. Kurrikulum wat daarop gemik is om plekke te verken kan empatiese konneksies verdiep en die moontlikhede vir buite-leer uitbrei

(Gruenewald 2003b) (sien bespreking 4.3). Met dit in gedagte kan die aanname gemaak word dat die plekgebaseerde onderwyser vele uitdagings in die gesig staar.

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar na die betekenis van plekgebaseerde onderwys en 'n pedagogie van plek gekyk. Tweedens het ek probeer vasstel hoe die HNKV en die KABV die konsep van plek hanteer. Die gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat die twee verklarings ruimte laat vir die onderwyser om verskeie rolle te vertolk. Wat uiteindelik in klaskamers plaasvind en wat leerders gaan leer, hang baie af van die interpretasies wat onderwysers aangaande dokumente ontwikkel.

Wanneer daar na die verklarings gekyk word kan daar saam met Gruenewald (2003b) gestem word dat staatsopdragte vir aanspreeklikheid 'n groter klem plaas op standaarde en toetsing en sodoende leerders en onderwysers ontnem van die geleenthede om kritiese of plekgebaseerde onderwys te ervaar (sien bespreking 4.1). Onder bespreking 2.4 (probleemstelling) het ek reeds verwys na hoe die druk vir aanspreeklikheid al hoe meer op onderwysers toeneem. Staatsopdragte soos die Jaarlikse Nasionale Assesserings (ook bekend as die ANAs) is geïmplementeer om leerders se progressie te meet en om vas te stel op watter vlak hulle presteer. Dit word dus gesien as 'n middel om te assesser en te bepaal of 'n leerder ekstra hulp benodig of nie. Onderwysers kan dan die resultate gebruik om hul lesplanne te verbeter. Die sogenaamde "ANAs" dien dus as 'n gestandaardiseerde toets wat sal verifieer dat elke leerder in elke skool die taal en wiskundige vaardighede geskik vir die spesifieke graad ontwikkel. Hierdie staatsopdragte vir aanspreeklikheid maak dit al hoe moeiliker vir die onderwyser om 'n pedagogie van plek toe te pas. Alhoewel daar ruimte bestaan vir die toepassing van so 'n pedagogie, verminder die toename in druk vir aanspreeklikheid al hoe meer die moontlikheid daarvan.

Alhoewel verskeie skrywers dit eens is dat plekgebaseerde onderwys multidisiplinêr en interdisiplinêr is, mag dit dalk in ander leerareas groter aandag geniet. Volgens Cresswell (2004) is plek 'n term wat afkomstig is van geografie gedurende die 1950's en verder gegroei het gedurende die 1970's en 1980's (sien bespreking 3.3). Dit impliseer dus dat die sosiale wetenskappe veral 'n belangrike area is om juis hierdie konsep duideliker en in meer besonderhede aan te spreek, maar vir grade R-9 is dit nie noodwendig die geval nie. Daar

word verder minimale voorsiening gemaak vir die dieper betekenis van plek soos dit in hoofstuk 3 bespreek word.

Met die analyses van die verklarings kan daar egter met Leopold (1949, 1968:223) in "The Land Ethic" saamgestem word wanneer hy noem dat: "... our educational and economic system is headed away from, rather than toward, an intense consciousness of land." Verskeie redes kan egter aangevoer word waarom plek oorwegend in terme van koördinate op 'n kaart in die verklarings aangespreek word. Dalk kan een van die redes die teoretiese kompleksiteit en gebrek aan teorie waaraan plekgebaseerde onderwys onderworpe is, wees (Gruenewald 2003a, b). Of dalk kan dit wees as gevolg van die feit dat geografie as 'n dissipline vorentoe beweeg het, maar dat die skoolkurrikulum, onderwysers en ander opvoedkundiges wat dit onderrig nie saam met die dissipline beweeg het nie.

Gruenewald (2003a) beweer verder dat die probleem wat ons in die gesig staar is dat menslike instellings onder andere skole, regerings, en korporasies nie 'n gesteldheid van omgee en bewustheid het ten opsigte van die plekke wat hulle manipuleer, verwaarloos en vernietig nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die HNKV en KABV wat onderwysers se denkraamwerke vorm, ook nie juis voldoende voorsiening daarvoor maak nie. Gruenewald (2003b) noem dat dit baie belangrik is dat onderwysers en leerders gereelde tyd buite die klaskamer moet deurbring sodat langtermyn verhoudings met bekende, alledaagse plekke gevorm kan word. Tog dink ek dat die rigiede tydstoedeling in die bereiking van die doelwitte in die KABV die onderwyser sowel as die leerder in hierdie opsig moontlik baie kan beperk. 'n Verdere aanname wat gemaak kan word is dat alhoewel 'n sin van plek en 'n pedagogie van plek nie in besonderhede in hierdie dokumente vervat kan word, kan daar tog in 'n mate meer klem hierop asook op die ontwikkeling van die konsepte wat gepaardgaan met plekgebaseerde onderwys naamlik plek-gehegtheid en plek- identiteit by leerders gelê word (sien bespreking 3.4).

'n Algemene gevolgtrekking wat uit bogenoemde gemaak kan word is dat die HNKV en KABV ten opsigte van die sosiale wetenskappe vir grade R-9 nie voldoende ruimte bied vir die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders nie. Tog het sekere assesseringstandaarde in die HNKV die potensiaal om dit te ontwikkel mits die onderwyser self inisiatief inspan en 'n pedagogie van plek sou toepas. In die volgende hoofstuk word die empiriese gedeelte wat die tesis onderlê ingelei waar daar gepoog sal word om leerders se sin van plek in 'n bepaalde

omgewing te bepaal. Daar sal ook vasgestel word of die sosiale wetenskappe onderwysers 'n pedagogie van plek toepas en tot watter mate dit gedoen word.

Hoofstuk 5

DATA VOORSTELLING, ANALISE EN INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk lei die empiriese gedeelte van die ondersoek in. Dit is ook hier waar die gevallestudie in diepte beskryf word en waar die data vir twee van die navorsingsvrae voorgestel word. Onderhandeling van toegang tot die skool en etiese maatreëls is eerstens bespreek wat gevolg is deur 'n beskrywing van die konteks van die skool. Daarna is die vraag: Wat is leerders se sin van plek? aangespreek. Dit is gedoen deur van fokusgroepe gebruik te maak wat bestaan uit ses leerders wat in dieselfde eko-dorpie as waar die skool geleë is bly en ses leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie. Daar is ook 'n individuele informele gesprek met een leerder uit elke groep gevoer. Dit is dan opgevolg deur 'n bespreking van die ooreenkomste en verskille ten opsigte van 'n sin van plek onder hierdie twee groepe leerders. Hierna het ek die tweede empiriese vraag naamlik: Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek? aangespreek. Hierdie data is vanaf die twee sosiale wetenskappe onderwysers by die betrokke skool verkry. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking oor die verbande, verskille en ooreenkomste tussen die temas wat uit leerders en onderwysers se data ontstaan het.

5.2 ONDERHANDELING VAN TOEGANG TOT SKOOL EN ETIESE MAATREËLS

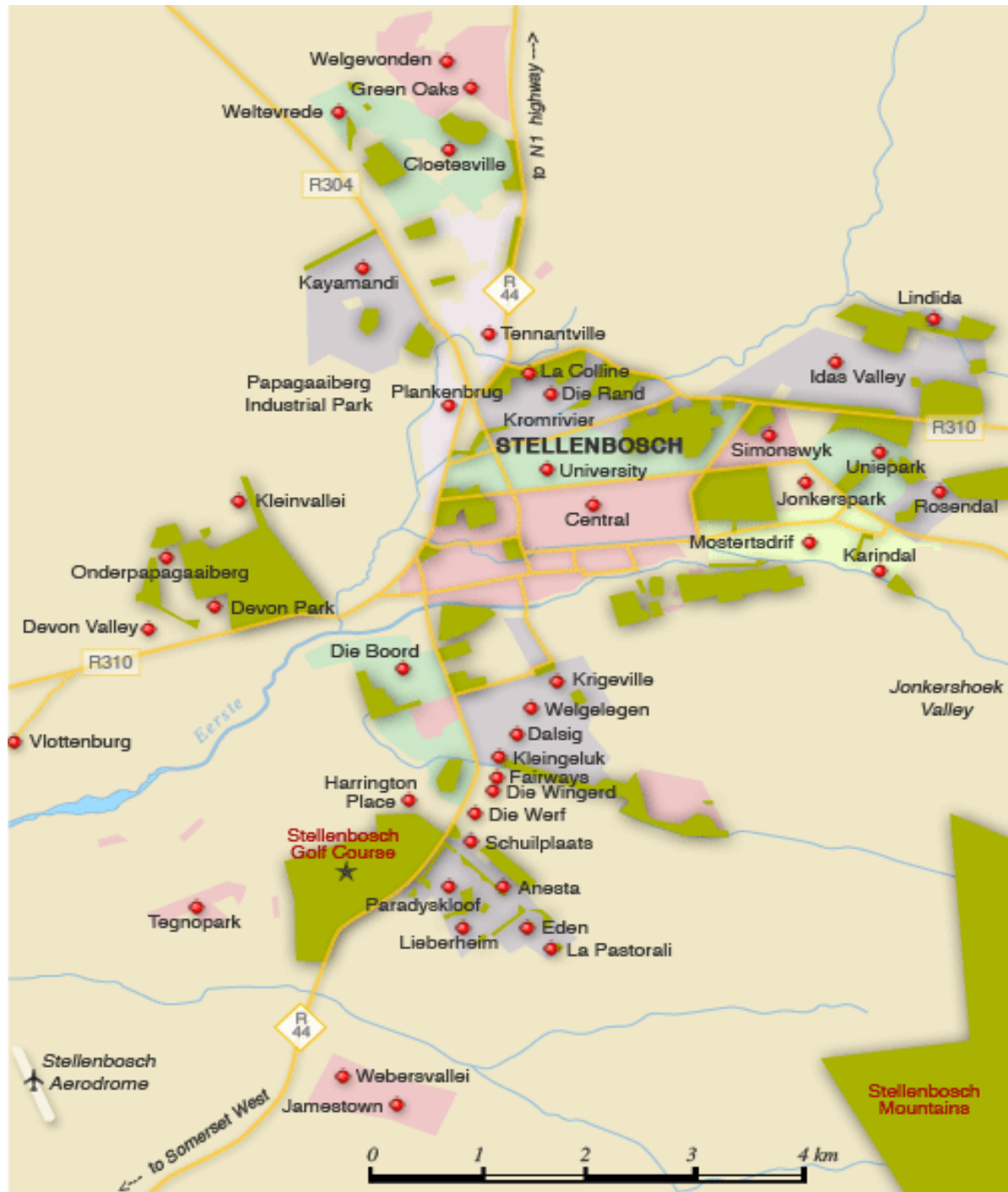
Soos reeds in hoofstuk twee genoem het ek eerstens aansoek by die owerhede, wat in hierdie geval die WKOD is, gedoen om toestemming vir navorsing by die betrokke skool te verkry. Ek het ook die Universiteit van Stellenbosch se goedkeuring verkry. Hierna het ek in Augustus 2012 die skoolhoof gekontak om 'n afspraak te reël. Tydens die afspraak het ek aan hom die studie verduidelik en gevra of dit moontlik sal wees om van twee SW onderwysers (een in intermediêre en een in senior fase) sowel as leerders gebruik te maak. Ek het ook gevra of hy bereid is om 'n paar vrae rondom die skoolopset te beantwoord. Hy het ingestem

op alles en die twee onderwysers ook aan my voorgestel. Op dieselfde dag van ontmoeting het ek 'n onderhoud met die hoof gevoer van ongeveer een uur lank. Onderwysers het aan my sekere tye gegee wanneer ek met die leerders kan gesels. Ek het teruggekeer op daardie dag, die doel van my besoek verduidelik en aan leerders gevra wie bereid sal wees om deel te neem aan die studie. Leerders was eers skugter, maar het later gretig geraak en gevolglik het ek ses leerders wat in die eko-dorpie woon sowel as ses wat nie in die eko-dorpie woon nie in die ondersoek gebruik. Ek het sover moontlik ook probeer om die ouers van die vrywillige leerders te kontak om ook hul toestemming te verkry.

Ek het ook informele gesprekke met een leerder uit elke groep gevoer. Fokusgroepe het sowat een uur geduur en ek het dit oor 'n tydperk van drie weke in die personeelkamer behartig. Informele gesprekke was ook een uur lank. Die onderhoude met onderwysers was in hul vry periodes (dis hoe hulle dit verkies het) in hul klaskamer gevoer. Hierdie onderhoude was dertig minute lank (volgens vry periodes) oor 'n tydperk van drie weke, twee keer per week, wat op 'n som totaal van drie uur per onderwyser uitloop. Onderwysers en die skoolhoof het voorts hul vrywillige deelname gegee deur 'n ingeligte toestemmingsbrief te voltooi voor hulle aan die studie deelgeneem het. Daar is verder ook deurgaans van skuilname in die studie gebruik gemaak insluitend die skool se naam.

5.3 KONTEKS VAN DIE SKOOL

Stellenbosch is 'n klein universiteitsdorp wat ongeveer 35 minute per motor van Kaapstad geleë is. Bekend as die nie-amptelike hoofstad van die sogenaamde Kaapse Wynlande, word dit omring deur die Helderberg, Simonsig en Stellenbosch bergreekse en was ook die historiese kommersiële middelpunt van ryk wit eienaars van landbou-gemeenskappe wat deur die wynmaakindustrie oorheers word. Swart mense het nie net as gevolg van die uitsluiting van ekonomiese eienaarskap in hierdie streek gely sedert die begin van landbou in die 1600's nie, maar ook as gevolg van swak behuising, onderwys en hoër onderwys. Die bekende "dop"-stelsel (wat die vergoeding van arbeid gedeeltelik in alkohol behels het) het erge sosiale skade aangerig wat ten minste 'n generasie sal neem om te herstel, met kinders as die sleutel tot 'n beter, veiliger toekoms vir hierdie streek.



Figuur 5.1: Stellenbosch en omgewing

Sonstraal eko-dorpie word aangetref op die perseel van die Drie Gewels Hotel, wat 200 meter van Sonstraal stasie op die hoof spoorweg tussen Kaapstad en Stellenbosch geleë is. Dit is die eerste opsetlike ekologies-ontwerpte, sosiaal gemengde, gemeenskap in Suid-Afrika. Dit wat eers as 'n groot, lelke geriffelde yster plek/skuur vir partytjies van wit studente van die Universiteit Stellenbosch bekend was, was later gerenoveer om die Sonstraal Primêre skool

vir 450 leerders van arm, swart plaaswerker-gesinne, 'n groot saal, asook die kantore en klaskamers vir die Volhoubaarheid Instituut te akkommodeer (Swilling & Annecke 2006).

Daar is ook 'n Montessori-gebaseerde voor-skool, wat net soos die primêre skool deur leerders van omringende plase bygewoon word. Alhoewel Sonstraal Primêre skool 'n staatskool is, is die voor-skool 'n nie-staat gemeenskapskool. Buiten al hierdie opvoedkundige fasiliteite, is 'n R4 miljoen infrastruktuur program in Oktober 2005 voltooi wat die ekologiese ontwerpte infrastruktuur (water, paaie, sanitasie, elektrisiteit en tele-kommunikasie pype) vir Fase 1 van die behuising ontwikkeling voorsien het. Die Sonstraal eko-dorpie word bestuur en ontwikkel deur die nie-winsgewende Sonstraal Ontwikkelingsmaatskappy (SOK). Hierdie Raad bestaan uit 'n gemengde groep van plaaslike gemeenskapsleiers en professionele lede. Met die stigting van die Raad in 2000, was die vooruitsigte om 'n inklusiewe leef en leer gemeenskap te skep wat in praktyk kon demonstreer wat dit beteken om op 'n volhoubare manier te leef (Swilling & Annecke 2006).

Uiteraard van die saak was die Raad nooit in staat om die nodige hulpbronne te bekom om die volle kostes te dek van die innovasie en die sosiale fasiliteringsprosesse wat nodig was om die gaping tussen visie en implementering te sluit nie. In hierdie geval is die gaping aangespreek deur die Volhoubaarheid Instituut ('n nie-winsgewende trust gebaseer by Sonstraal), wat 'n vennootskap (vanaf 2002) met die "School of Public Management and Planning" (SOPMP) by die Universiteit Stellenbosch aangegaan het. Hierdie nie-winsgewende alliansie tussen die Universiteit en die Volhoubaarheid Instituut was in staat om intellektuele kapitaal, navorsingsnetwerke en 'n sin van visie-in-praktyk te mobiliseer wat die projek geloofwaardig in die oë van die voorsieners van senior en plaaslike banke, gesaghebbendes en mees belangrikste van almal, die kopers van die eiendomme gemaak het (Swilling & Annecke 2006).

Geïnspireerd deur hierdie toewyding, is drie doelwitte geformuleer in 2000 om die verskeie aspekte van die beplanning en implementering van die projek te lei:

- Sonstraal eko-dorpie moet 'n sosiale gemengde gemeenskap wees (beide in terme van ras en klas) wat rondom 'n kind-gesentreerde leergebied georganiseer is;
- dit moet streef om 'n werkende voorbeeld van 'n leefbare ekologies ontwerpte stedelike sisteem te wees; en

- dit sal 'n finansiële en ekonomiese lewensonderhoudende gemeenskap wees wat nie eksterne fondse om hulself te onderhou sal vereis nie (Swilling & Annecke 2006).

Bo alles, was die Raad van die SOK vasberade dat Sonstraal eko-dorpie 'n veilige ruimte moet voorsien waar Suid-Afrikaners van alle agtergronde in vrede met mekaar en in harmonie met die natuur kon leef. Hulle het ook geglo dat dit 'n plek moet wees waar mense van regoor die wêreld kan kom en in die lewe van die gemeenskap kan deel terwyl hulle leer, dink en werke van kunste en kennis konstrueer wat sal bydra tot die skep van 'n beter wêreld. Dit moet met ander woorde 'n plek wees waar lewe gevier word en skoonheid in al sy vorms gekoester word vir huidige en toekomstige generasies (Swilling & Annecke 2006).

Met bogenoemde in gedagte het ek dit belangrik geag om met die skoolhoof van Sonstraal Primêr te gesels om vanuit 'n praktiese perspektief meer tot hierdie agtergrond te voeg. Die skoolhoof is alreeds 32 jaar in die onderwysprofessie en beklee reeds 16 jaar die posisie as hoof by die betrokke skool. Sy hoogste kwalifikasie soos hy dit beskryf is 'n B.A. (2) en hy woon tans ook in die eko-dorpie. Vir hom as die leier van die skool, is dit belangrik dat die leerders dankbaarheid moet toon teenoor die kleinere dinge soos byvoorbeeld die kos wat hulle elke dag inneem. Hy noem verder dat hy veral klem lê op waardes en beginsels soos respek en dankbaarheid en probeer dit elke dag vaslê by die leerders, aangesien dit nie noodwendig by die huis gedoen word nie. Sonstraal is 'n klein skool bestaande uit 281 leerders (dogters en seuns). In 'n onderhoud van bykans een uur lank het hy genoem dat Sonstraal Primêr vanaf graad R tot 8 strek met 'n personeel van elf lede waarvan agt op die dienstaat is en drie beheerliggaam poste is. Volgens hom bestaan daar baie onsekerheid oor hoe oud die skool werklik is, maar hy beweer dat dit ongeveer 60 jaar oud is. Die 'regte' naam van die skool kom oorspronklik van 'n Skotse kerk in die 1700's af. Hy beskryf die skool as 'n landelike, nie-skoolfondsskool en stel dit duidelik dat dit nie 'n plaasskool is nie. Die skool word tans deur leerders van 23 plase in die omliggende omgewing bedien en leerders word per bus tot en vanaf die skool vervoer. Daar is ook 25 leerders van Kayamandi (wat redelik ver van die betrokke skool geleë is) wat by Sonstraal Primêr skoolgaan.

Die hoof het ook genoem dat daar 'n soort familie verbintenis met die skool is en dat daar ook baie leerders van Eersterivier ('n woonbuurt wat sowat 21km vanaf Stellenbosch geleë is) is aangesien hul ouers/ander familie lede voorheen daar skool gegaan het. Hy beskryf die missie van die skool soos volg: "om leerders totaal op te voed sodat hulle hul rol as volwassenes kan volstaan". Hy deel verder met trots dat die skool redelik suksesvol is en dat hul graad 8's die

vorige jaar (2011) 'n slaagsyfer van 95% behaal het wat volgens hom baie goed is. Leerders kry ook redelik blootstelling deurdat daar elke Maandag internasionale studente die skool besoek en projekte aanbied soos onder andere die "Learning for sustainable community engagement." Volgens die hoof is dit 'n projek waar leerders by verskillende aktiwiteite betrek word wat wissel van drama en opvoerings tot die ontwerp van plakkaat en soos te verwagte sien die leerders natuurlik baie uit daarna.

Die omgewing waarin die skool geleë is het volgens die hoof wel 'n effek op sy benadering en gesindheid as skoolhoof tot en teenoor die opvoeding, sy kollegas en leerders. Hy noem dat almal baie meer respekvol en rustiger teenoor mekaar is, alles te danke aan die rustige omgewing. Weens die ligging van die skool word daar ook 'n groter bewustheid by leerders gekweek van die bydrae wat hulle kan maak soos om byvoorbeeld water te herverbruik. Verder noem hy ook dat daar wel uitdagings is wat hom in die gesig staar. Buiten bestuurs- en finansiële uitdagings bly die hele kwessie van ondankbaarheid onder leerders 'n uitdaging en word volgens hom as 'te ligtelik' deur hulle opgeneem. Die leerders weet nie hoe om opreg dankbaar te wees vir dit wat hulle het of kry nie en dis iets wat hy by hulle probeer inboesem deur vir hul aanhoudend bewus te maak van dit waarvoor hul dankbaar behoort te wees. Teen bogenoemde agtergrond van Sonstraal Primêr sal ek vervolgens kyk na die bepaalde temas wat uit onderhoude met leerders en onderwysers wat betrokke is in die skool, ontstaan het.

5.4 BESPREKING VAN ONTLUIKENDE TEMAS

In hierdie afdeling word data in vier dele bespreek. Eerstens sal ek gesamentlik na die temas wat uit beide groepe leerders (wat in asook nie in die eko-dorpie woon nie) asook uit die informele gesprekke se data ontstaan het, kyk. Tweedens sal daar 'n bespreking volg oor die verskille en ooreenkomste tussen hierdie groepe leerders se sin van plek. Derdens sal die temas wat ontstaan het vanuit die gesprekke met die twee sosiale wetenskappe onderwysers, aan die lig gebring word. Ten slotte sal dit dan gevolg word met 'n bespreking oor die moontlike verband(e) tussen die temas vanuit leerders sowel as onderwysers se data.

Die temas met betrekking tot die leerders is deduktief aan die hand van die volgende konseptuele analitiese raamwerk, wat gebaseer is op Ardoin (2006) se multidimensionele konsep van 'n sin van plek, gebaseer:

Tabel 5.1: Temas wat deduktief bepaal is (leerders)

		Kodering
5.4.1	Die biofisiese dimensie (konteks)	BD
5.4.2	Psigologiese dimensie (die individu)	PD
5.4.3	Sosiokulturele dimensie (samelewing en kultuur)	SD
5.4.4	Politiese- ekonomiese dimensies (plek gebaseerde betrokkenheid)	PED

5.4.1 Die biofisiese dimensie: die konteks van waar leerders woon en skool gaan (BD)

Alhoewel die biofisiese omgewing, beide die natuurlike en mens-gemaakte omgewing as die verhoog vir menslike/omgewingsinteraksies (Basso 1996b; Steele 1981) beskou word, is dit ook die dimensie wat die minste aandag geniet (Adroin 2006). Die belangrikheid van hierdie dimensie het weer te sprake gekom toe leerders hul ervarings van die plekke waar hulle woon en skool gaan gedeel het. Soos reeds genoem woon die leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie hoofsaaklik op omliggende plase wat 'n paar kilometers van die skool geleë is. Dit het meegebring dat sommige van hierdie leerders net soos die leerders wat wel op die perseel bly die estetiese omgewing van hul woon- en skoolomgewing as 'n spesiale kenmerk beskou. Die groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie beskryf dit wat vir hulle spesiaal is aan die plek waar hulle woon soos volg:

Sannie: "... wat vir my spesiaal is aan die plek waar ek woon is die groen wingerde ... die uitsig is ook baie mooi ..."

Jannie: "dis baie stil daar op die plaas waar ons woon en dit maak dit spesiaal vir my want daar is nie baie karre en geraas nie, daar is ook nie 'n gewoel soos by my vriende wat op ander plase bly nie, die mense maak nie so moeilikheid en baklei nie ... en my ma sê sy is bly ons woon daar want ek is nie so deurmekaar soos ander kinders op ander plase nie ..."

Koos: "Vir my is dit die mooi omgewing ... as ons op so 'n heuwel op die plaas staan, dan kyk mens so uit oor die mooi groen wingerde, dis baie mooi ... ek en my vriende staan altyd daar en dan skree ons kliphard en dan weergalm ons stemme so ... dis baie lekker om daar te woon waar ons woon ..."

Marie: "Daar waar ons woon is die rivier wat daar vloei baie spesiaal vir my, want dis altyd skoon en ons speel altyd daar en tel klippe op en dis ook nie baie diep nie ... dis ook stil daar en veilig ..."

Onder die leerders wat wel in die eko-dorpie bly het ek met Karen 'n informele gesprek gevoer en sluit haar respons ook hier in. Hierdie groep leerders het die volgende gehad om te deel oor wat spesiaal is aan die plek waar hulle woon:

Karen: "Hier is die skool vir my baie spesiaal, hoekom ek so sê is want dis nie baie ver om te loop nie en ons doen elke keer aktiwiteite in die saal en so en my favourite is om die omgewing skoon te hou ... dis nou as ons papiere moet optel en punte kry daarvoor, dan kan ons op die ou einde goed kry wat ons nodig het vir die skool ..."

Shaun: "Dis baie lekker hier want ons doen baie aktiwiteite en dis lekker as ons in die tuin werk ... dis ook baie stil en niemand is rof en baklei nie, ons almal is baie rustig hier."

Annie: "Vir my is die speelgrond spesiaal ... daar is so 'n blok ding wat jy wegstoot en ons het altyd daarin weggekruip ... maar nou is daar huise gebou so nou kan ons nie meer daar speel nie ..."

Bessie: "Om hier te woon is die beste want dis mooi en groen en veilig, enige een kan nie by die hek inkom nie ... ons het ook baie voordele hier ..."

Martin: "Dis lekker om hier te woon want ons kan tot laat buite speel en dis nie 'n gewoel nie, dis stil ... en dit maak mens rustig omdat hier so baie bome is."

Juan: "Ek hou van die mooi omgewing en die stilte, dis baie rustig en dit kalmeer my ..."

Bogenoemde leerders (wat beide in en buite die eko-dorpie bly) was redelik gretig en trots om van hul plekke waar hul woon te praat en te 'spog' en ek kon waarneem dat daar wel 'n konneksie en gehegtheid tussen hulself en die plekke wat hul bewoon bestaan. Vir beide groepe speel die estetiese omgewing 'n groot rol in hulle lewens en beïnvloed hul psigiese toestand positief as gevolg van die stilte en mooi uitsigte wat 'n kalmerende effek op hulle het. Dit kon ek waarneem uit die individuele gesprekke met Rina en Karen. Dit wat leerders oor

hul plekke te sê gehad het sluit ook ten nouste aan by Gruenewald (2003a) se idee oor plekke wat opsigself iets het om te vertel en dat die mens moet leer om daarna te luister. Leerders in hierdie geval het reeds op hul vroeë ouderdom dit wat vir hulle spesiaal is in hul omgewing waar hulle woon begin waarneem en koester.

Ek wou dus verder bepaal of leerders 'n besorgdheid teenoor die omgewing waar hulle woon het en het aan hulle gevra wat hulle doen om die plekke waar hulle woon te bewaar. Al ses leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie het geantwoord dat hulle nie juis iets doen om die omgewing skoon te hou nie, aangesien daar wel mense is wat rondom hulle kom skoonmaak. Dit was interessant om op te let dat die leerders wat wel op die perseel bly redelik aktief betrokke is in die bewaring van hul omgewing. Die eienaars van die instituut het opdragte aan hierdie leerders gegee wat op 'n daaglikse basis uitgevoer moet word. Bessie, Annie en Shaun het soos volg beskryf wat hulle doen om die omgewing skoon te hou:

Bessie: "... ja juffrou ons maak die omgewing skoon. Die hele village se kinders spuit soos die tuine nat en so. Ons word in groepies gedeel en elke groep kry 'n beurt om skoon te maak."

Annie: "Ons doen swap shop waar ons die omgewing elke dag skoonhou deur papiere op te tel en dan kry ons punte en met die punte koop hulle vir ons roll-on en spray en skool goed, dit wat ons nodig het ... ons kry nie geld nie juffrou."

Shaun: "... ons gee die papiere by die nasorg in en dan sê hulle vir ons hoeveel punte ons gekry het, maar ons kry nie die geld nie. Hulle gee nie vir jou geld nie. Jy bou punte op en dan gee hulle vir jou goed wat jy nodig het soos skoolklere."

Om dus meer uit te vind oor die biofisiese kontekste waarin leerders beweeg het ek ook aan hulle gevra wat spesiaal is aan die plek waar hulle skool gaan. Uit hierdie groep het ek 'n informele gesprek met Rina gevoer en sluit haar respons ook as deel van hierdie groep soos volg in:

Sannie: "Die tuin hier by die skool is vir my spesiaal want daar is so 'n stoel waar ek altyd gaan sit, want dit laat my rustig voel net om daar in te sit ... so baie pouses gaan sit ek daar ..."

Koos: "Die natuur is baie mooi en dis lekker om pouses hier te speel en rond te hardloop ..."

Rina: "Ons is min kinders by die skool, so dis nie so deurmekaar en raserig soos by ander skole nie ... dit is baie stil hier".

Piet: "Die onderwysers want hulle wil altyd hê ons moet na bo streef."

Martin: "Dit is lekker om hier skool te gaan maar hulle laat ons nou nie meer goed doen wat ons al die jare gedoen het nie ... ons het altyd sokker daar bo by die tennisbane gespeel en nou het hulle dit gesluit en nou kan ons nie meer sokker speel nie en daar was sokkerpale en als waar ons kon geoefen het ..."

Die leerders wat wel in die eko-dorpie bly het die volgende gedeel van die skool:

Annie: "Die saal by die instituut is baie spesiaal vir my waar ons altyd drama doen, ons voer shows op daar, dan kan ouers kom kyk."

Karen: "Die omgewing is goed vir my ... hier was so 'n klein geboutjie waar ons altyd bymekaar gekom het en geleer het, maar nou is dit afgebreek ... alhoewel ek die memories nog het, mis ek die gebou."

Bessie: "Hier is klomp voorregte om hier skool te gaan. Soos ek het eerste in Eerste rivier skool gegaan, preprimêr - dis anderste juffrou. Daar is dit 'n groot gebou met klomp kinders in een klas. Dit was nie lekker om daar skool te gaan nie want die kinders het baie gerook en was deurmekaar en die onderwysers het gevloek op die kinders en dit was nie reg nie, maar hier is dit nie so nie juffrou, hier is orde."

Uit bogenoemde kan daar verskeie afleidings gemaak word. Onder andere kan aangeneem word dat leerders wat wel in die eko-dorpie bly nie juis 'n verskil in persepsie toon van die skool waarna hulle gaan en die plek waar hulle woon nie. Hulle beskou dit basies as een. Terwyl die leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie, nog steeds krediet gegee het aan die omgewing waarin die skool geleë is, soos onder andere die tuin by die skool, die stilte en die natuur. Daar kan ook afgelei word dat leerders soos Annie, Martin en Bessie ietwat teleurgesteld is in die oprig van huise op 'n area wat eers hul speelgrond was en in die afbreek van geboue waar daar vele herinneringe gemaak is. Karen is ook hartseer oor die gebou waar hulle altyd gespeel het en nou ewe skielik afgebreek is.

Die estetiese omgewing waarop leerders soveel klem plaas en waarna hulle telkemale verwys, kan nouliks aansluiting vind by Tuan (1979) se idee waar hy die voorbeeld van bome gebruik om te beskryf hoe daar meer in natuurlike verskynsels lê as wat die oog kan waarneem. Hy noem onder andere dat bome nie net geplant word om meer skadu te gee nie, maar ook om plekke groener en aantrekliker te laat voorkom. Hulle is deel van 'n doelbewuste ontwerp om 'plek' te skep. Deur slegs 'n paar blare aan te hê, maak bome nie juis veel van 'n estetiese impak nie.

Tog kan bome 'n verhoog vir warm menslike ontmoetings verskaf; elke jong boom is 'n potensiële plek vir intimiteit, maar sy gebruik kan nie voorspel word nie aangesien dit afhanklik is van toeval en die spel van verbeelding. Tuan (1979) beweer verder dat bome geplant word vir 'n estetiese effek, doelbewus, maar hul regte waarde mag verskuil lê in die stil, aangryplike oomblik, van onbeplande menslike ontmoetings. Die natuurprag en skoonheid wat bestaan uit die groen wingerde, riviere, tuine ensovoorts kan in hierdie geval gesien word as die potensiële plekke van intimiteit waarna Tuan verwys. Sannie is meer spesifiek en noem dat die stoel in die tuin by die skool vir haar baie spesiaal is.

Tydens hierdie vrae wat ek aan leerders gestel het, kon ek agterkom dat dit nie vrae is waarmee hulle op 'n gereelde basis gekonfronteer word nie. Hulle het 'n tydjie geneem voordat hulle daarop gereageer het. Hierdie reflektering van leerders op vrae maak sin binne Tuan (1979) se raamwerk. Hy noem onder andere dat intieme ervarings, maklik ons aandag ontwyk. Indien ons só 'n ervaring beleef sê ons nie maklik "this is it" soos ons doen wanneer ons objekte van opvallende skoonheid admireer nie. Dis slegs in tye van refleksie wanneer ons hulle waarde erken, andersins is ons nie eens bewus dat die sade van ewigdurende sentiment geplant word nie. Nederige gebeurtenisse kan oor tyd 'n sterk sentiment vir plek opbou. Soos wat leerders op die vrae gereflekteer het, het die wingerde, riviere en tuin (by die skool) as slegs 'n paar van die natuurlike verskynsels wat leerders se gejaagde lewens onderbreek en hul inderwaarheid roer, opgeduik.

Tuan (1976: 147) beweer verder dat "hearth, shelter, home or home base" intieme plekke vir menslike spesies oral is. Hul aandoenlikheid en beduidendheid word die temas van poësie. So het elke kultuur ook hul eie simbole van intimiteit wat wyd erken word deur sy mense. 'n Stoelleuning of 'n bank in die park kan byvoorbeeld 'n intensiewe persoonlike plek wees, tog is nie een van hulle 'n private simbool met betekenis wat totaal ondeursigtig of onduidelik vir ander is nie. Binne 'n menslike groep het ervarings voldoende oorvleuelings sodat 'n

individue se persoonlike verknogthede nie as ongehoord en onverstaanbaar vir sy groep voorkom nie. Selfs 'n ervaring wat voorkom as die produk van unieke omstandighede kan gedeel word (Tuan 1979).

5.4.2 Die psigologiese dimensie: Die effek van plek op die individuele leerder (PD)

Soos vroeër in hoofstuk 3 genoem, ervaar alle mense plek binne 'n spesifieke biofisiese omgewing eerstens as individue. Hierdie dimensie word as die mees persoonlikste toetrede tot die ervaring van 'n plek beskou en word dus ook om hierdie redes as een van die belangrikste dimensies beskou. Die psigologiese dimensie sluit die bestudering van verskillende konsepte in, onder andere plek-identiteit, plek-afhanklikheid en plek-gehegtheid (Ardoïn 2006).

Beide groepe leerders het 'n redelike gehegtheid aan die plek waar hulle woon getoon. Soos vroeër bespreek (sien hoofstuk 3) maak Relph (1976) die teoretiese aanname dat gehegtheid aan 'n plek ook omgee vir daardie plek behels. Die implikasie van hierdie aanname is dus dat individue wat ernstig geheg is aan 'n gebied heel moontlik omgewingsagteruitgang sal teenstaan. Vorkinn en Riese (2001) noem ook dat plek-gehegtheid 'n belangrike faktor is om teenkanting tot omgewingsagteruitgang te verduidelik onder inwoners in die gemeenskap waar die agteruitgang plaasvind.

Volgens Tuan (1979:30) raak kinders se idee van plek meer spesifiek en geografies hoe ouer hulle word. Hy noem die voorbeeld dat verskillende ouderdomsgroepe kinders verskillend sal reageer op die vraag: "waar is jou gunsteling plek om te speel?" 'n Twee-jarige mag dalk 'n antwoord gee soos "by die huis" of "buite" waar 'n ouer kind dalk mag antwoord "in my kamer" of "in die agterplaas." Dit is dus 'n aanduiding van lokaliteite wat meer spesifiek raak hoe ouer kinders word. Hiermee word belangstelling en bewustheid in en van vergeleë plekke ook bevorder. Die spesifikasie en voorkeure kon gesien word in leerders se response op waar hul gunsteling plek by die huis en skool is en het gewissel vanaf die tuin, die rivier, 'n heuwel ensovoorts. Om dus die hele idee van plek-gehegtheid uit te brei het ek onder andere vir leerders gevra hoe hulle sal voel indien die plek waar hulle woon totaal verwoes sou word. Diegene wat nie in die eko-dorpie bly nie het die volgende geantwoord:

Sannie: "Ek sal baie hartseer voel, want dis die plek waar ek gebore is."

Jannie: "Ek sal seergemaak voel juffrou, want vir my is daar nêrens 'n plek soos die een waar ek bly nie."

Koos: Ek sal hartseer voel want ek het grootgeword op die plaas en nou word die plaas vernietig ... dis mos nie reg nie."

Leerders wat in die eko-dorpie bly het die volgende geantwoord:

Bessie: "Ek sal omgekrap voel juffrou, want dit is die plek waar ek grootgeword het en al my memories is hier."

Martin: "Dit is soos Bessie sê juffrou, mens het hier grootgeword en mens is gewoond aan die plek ... so ek sal baie afgehaal voel as die plek verwoes moet word."

Ek het voorts aan leerders gevra om te noem waar hulle eendag sal wou bly indien hulle kon kies. Leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie het soos volg geantwoord:

Sannie: "Ek sal in 'n veilige gebied wil bly waar daar meer mense is en 'n mooi uitsig ... want die mooi uitsig laat my soos 'n mens voel en dit kalmeer my."

Jannie: "In Engeland, want die geld is sterker daar as wat dit hier is."

Koos: Ek sal in Stellenbosch wil bly, want dis mooi groen ook daar net soos op die plaas."

Rina: "Ek sal in Somerset-wes wil bly juffrou, in 'n groot huis op die beach, want dis mooi en lekker warm daar en dit maak my kalm solank daar net nie rassitiese boere is soos waar ek nou bly nie."

Piet: "Ek sal net wil bly daar waar dit rustig is juffrou, enige plek waar daar nie bakleiery en rassisme is nie."

Marie: "In Londen, of Johannesburg juffrou, ek wil daar gaan leer want ek wil 'n aktrise word."

Die leerders wat wel in die eko-dorpie bly het die volgende geantwoord:

Karen: "Ek wil in Londen bly eendag juffrou, want ek wil in die acting gaan soos die mense op 7de Laan en so."

Shaun: "Ek wil bly waar ek is juffrou, net hier in die village, want al ons memories is hier en hier is baie voorregte."

Ek: "Noem van die herinneringe vir my asseblief."

Shaun: "Ons het baie plekke waar ons altyd gespeel het juffrou, maar nou met die huise wat hier is, kan ons nie meer daar speel nie ... maar altyd as ek daar verby loop, dan dink ek terug oor hoe ek en my broertjie altyd daar gespeel het."

Annie: "Ek wil net hier in die village bly, want dis lekker hier en is gewoond aan alles hier."

Bessie: "Ek sal eendag oorsee wil bly, want ek wil baie geld maak en graag 'n huis by die see wil hê."

Juan: "Al my memories is hier in die village so dis hoekom ek ook eendag hier sal wil bly."

Ek: "Soos watter herinneringe?"

Juan: "Soos as die hele village se kinders bymekaar kom juffrou en ons goed doen soos as die studente hier kom goed met ons doen."

Ek: "Wanneer kom almal bymekaar?"

Juan: "Hier is mos 'n gastehuis hierbo juffrou so nou kom hier altyd baie studente en hulle doen meestal projekte met ons. Soos op 'n Vrydag sal ons nou braai of 'n funksie hou of so, dis lekker goed en ek sal dit nooit vergeet nie."

Martin: "Ek sal hier wil bly, want ek sal my kinders ook hier wil groot maak om dieselfde groot te word soos ek en dieselfde memories te hê."

Uit bogenoemde response kon ek waarneem dat leerders wat in die eko-dorpie bly baie meer selfvertroue het om te reageer op die vrae. Hulle is baie meer gretig, spoggerig en positief om hul ervarings van die plek waar hul woon te deel. Dit kan moontlik wees omdat hierdie groep leerders, soos hulself opmerk, baie meer voorregte as inwoners van die eko-dorpie het in vergelyking met diegene wat nie in die eko-dorpie bly nie. Die mate van blootstelling wat die leerders van die eko-dorpie het, kan moontlik die rede wees waarom hulle in 'n meer

positiewe en beter psigiese toestand is as die leerders wat nie daar bly nie en ook 'n groter gehegtheid en afhanklikheid aan en van hul plek toon.

Twee verdere afleidings wat uit beide groepe se response gemaak kan word is (a) dat die estetiese omgewing (die skoonheid en die rustigheid) leerders op só 'n wyse roer en deel van hul wese gevorm het, dat hul dit as 'n integrale deel van hul toekoms ook sien. Die tweede afleiding het veral betrekking op die groep wat nie in die eko-dorpie bly nie en dit is (b) die hoop op 'n stil, rustige en rassies-vrye toekoms. Sommige van die leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie, het genoem dat hul rassisme deur plaaseienaars van die plase waar hul woon ervaar, wat dus meebring dat hierdie leerders soos Jack (2008) beweer moontlik nie 'n positiewe plek-gehegtheid sal hê nie. Volgens hom is ideale gebiede nie noodwendig 'n waarborg vir 'n positiewe plek-gehegtheid indien hulle die plek van ongelukkige sosiale interaksies of lewensgebeurtenisse was nie. Hoe dit ook al sy, alhoewel die strewe na beter omstandighede (sosio-ekonomies gesproke) sterk weerspieël word in leerders se antwoorde, bly die natuurlike skoonheid en prag 'n konstante vereiste in hul vooruitsigte.

Na aanleiding van leerders se hartseer en misnoeë oor hoe hulle sal voel indien die plekke waar hul woon totaal verwoes sou word kan die gevolgtrekking ook gemaak word dat hulle moontlik 'n sterk emosionele band met die plekke waar hul woon ontwikkel het. Daar word ook klem gelê op die herinneringe wat in hierdie plekke gevorm is en gekoester word. Op grond hiervan kan daar dus saam met Proshansky, Fabian en Kaminoff (1983) gestem word dat plek-gehegtheid as deel van 'n persoon se identiteit beskou kan word wat bestaan uit herinneringe, gevoelens, oortuigings en betekenis wat geassosieer word met hul fisiese omgewings.

Tog is daar leerders in beide groepe, maar veral in die groep wat nie in die eko-dorpie woon nie, wat aspirasies het om hul heenkome in lande soos Engeland te vind om sodoende geld te genereer. Dit kan moontlik 'n aanduiding van hul sosio-ekonomiese omstandighede wees en dat hul as gevolg daarvan na iets beter smag - moontlik na iets wat verligting aan hul huidige situasie kan bring. Dit was interessant om op te merk dat die meeste van die leerders wat wel in die eko-dorpie bly, graag eendag daar sal wil aanbly en hulle skryf dit toe aan die herinneringe wat hulle van die plek het, wat behels, die byeenkomste, speelplekke, die projekte wat die studente met leerders doen ensovoorts. Hierdeur word die belangrikheid van sosiale verhoudings beklemtoon en lei dus die volgende dimensie in.

5.4.3 Sosio-kulturele dimensies: Die samelewing en kultuur (SD)

Hierdie dimensie beklemtoon die mens-plek interaksies en is sentraal in die ontwikkeling en handhawing van 'n sin van plek. Volgens hierdie dimensie word daar na die gemeenskapskonteks waarin leerders interaktief met hul plekke omgaan, gekyk. Sosiale wetenskaplikes beklemtoon hoe plekke ons wese vorm en ook bydra tot die verstaan van waar ons is. Williams (2002:123) noem dat die maniere waarop mense plek verstaan 'n uitkoms van sosiokulturele prosesse is waardeur die betekenis van die werklikheid voortdurend geskep en herskep word deur sosiale interaksies en praktyke.

Ek wou onder andere leerders se verhoudings met die mense wat in dieselfde woonbuurt (op dieselfde plaas) bly bepaal. Onder die groep van leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie was daar twee leerders wat genoem het dat hulle nie goed met mekaar op die plaas oor die weg kom nie, terwyl die res dit almal eens was dat hulle soos 'n familie op die plaas is. Diegene wat wel in die eko-dorpie bly het ook genoem dat almal baie goed oor die weg kom en dat dit soos een groot familie is. Leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie, het soos volg geantwoord:

Sannie: "Ons kom baie goed oor die weg juffrou, ons groet mekaar en ons gesels baie lekker."

Jannie: "Ons is basies soos 'n familie op die plaas juffrou ... ons leen goed vir mekaar en deel kos en so ... soos as my ma nie meer suiker het nie, sal iemand anders haar solank uithelp."

Koos: "Ons almal groet mekaar en ken mekaar en ons kuier lekker saam."

Marie: "By ons is die mense baie jaloers op mekaar, almal praat nie met mekaar nie, die een wil beter wees as die ander een juffrou ... so ons kom nie lekker oor die weg nie."

Piet: "By ons is dit dieselfde juffrou, die mense is jaloers en afgunstig en groet jou nie eers nie."

Leerders wat in die eko-dorpie bly het ook die idee van 'n 'familie' uitgebring en niks negatief te sê gehad oor die ander lede wat rondom hulle bly nie. Karen en Martin het hulle soos volg uitgespreek:

Karen: "Die mense is baie stil en rustig hier, ons is soos een groot familie hier en ons gee baie om vir mekaar. Dis baie goed juffrou want ons kommunikeer baie met mekaar ... ons hou baie vergaderings ... en dis baie lekker want sê maar nou soos op 'n Vrydag sal die baas se vrou nou die hele village nooi dan gee sy vir ons hot chocolate en so."

Martin: "Juffrou die mense wat hier woon is eintlik baie lekker met mekaar, ons groet, gesels en almal ken vir almal."

Op grond van bogenoemde kan daar met Tuan (1979) saamgestem word wanneer hy noem dat die waarde van plek vir baie mense ontleen word uit die intimiteit van 'n spesifieke menslike verhouding. Tuan (1979) is verder van mening dat intimiteit tussen mense nie verg dat die besonderhede van mekaar se lewens geken word nie, maar dat dit eerder groei in oomblikke van ware bewustheid en uitruiling. Elke intieme uitruiling het 'n plek wat deelneem aan die gehalte van die menslike ontmoeting. Daar is net soveel intieme plekke soos wat daar geleenthede is wanneer menslike spesies werklik in verbinding tree. Wanneer daar na leerders se response gekyk word, kan daar afgelei word dat hulle moontlik ook "plek" in die menslike spesie vind aangesien hulle 'n gevoel van behoort en "tuis-wees" met die mense wat rondom hulle bly, ervaar.

Volgens Bell en Russell (2000) is dit belangrik dat omgewingsdiskoerse en -praktyke die beskouing van plek in terme van sy sosiale verhoudings wat in 'n materiële omgewing voorkom (Hay 1998; Massey 1999) verder uitbrei om dus ekologiese prosesse, objekte en verhoudings tussen mens sowel as nie-mens in te sluit. Dit behels dus die afbreek van standaard digotomieë van moderniteit soos kultuur/natuur. Milton (1997) noem dat dit belangrik is om te onthou dat die menslike ryk nie apart van die biofisiese bestaan nie, maar integraal gelokaliseer is binne daardie ryk, terwyl dit gelyktydig die materiële en simboliese maniere waarby kulturele lede daardie omgewing verstaan en daarmee omgaan, organiseer.

Dit resulteer in vloeibaarheid, interaktiwiteit, en grensloosheid tussen omgewing en kultuur, die bewuswording wat teoretici gelei het om te begin praat oor kruisverwante formulerings soos "socionatures" wat as meer akkurate voorstellings van die materiële omstandighede waarin menslike samelewings ingebed is, dien (Braun & Castree 2001; White 2006). Die prosesse van plek-making kombineer politieke-ekonomiese, ekologiese, fenomenologiese en kulturele "kragte, verbindings en verbeeldings" soveel so dat selfs globalisasie in die plaaslike

gegrond is (Gille & O'Riain 2000:271). Dit kan ook moontlik as gevolg van globalisasie en die invloed van die massamedia wees dat sommige leerders aspireer om eendag in Londen te bly.

Volgens Escobar (2001) is kultuur in plekke gesetel. Dit wil sê dat mense in spesifieke plekke lewe waar hulle nie net geaffekteer word deur herhaaldelike globale verbindings, kragte en idees nie, maar dit ook in besondere vorms ontwikkel. Verder definieer Smith (2001:210) plek as 'n "relational space understood as the matrix and product of social (and environmental) practices". Alhoewel die leerders wat op plase bly 'n status van "gemarginaliseerdheid" in terme van blootstelling, aktiwiteite en geleenthede mag hê, word hierdie leerders steeds gevorm deur en is gemaklik in hul eie 'spesifieke plekke van moontlikhede' (Bourdieu 1998:13).

5.4.4 Die polities-ekonomiese dimensies: Plekgebaseerde betrokkenheid (PED)

Die polities-ekonomiese dimensie verskaf vrugbare grond vir die dieper verstaan van die groter implikasies van mens-plek verbindings. Hierdie dimensie erken die aaneenlopende proses van plek-skepping (Massey 1994). Volgens Agnew (1987) produseer aktiewe sosialisering in 'n plek spesifieke politiese uitkomstes en hy noem ook dat dit in spesifieke plekke is dat die oorsake van politiese gedrag gevind word. Volgens Kemmis (1990:7) bestaan daar 'n "general placelessness of ... political thought [that] weakens both our sense of politics and place. Verder argumenteer Manzo (2003) ten gunste van 'n kontekstuele, politiese verstaan van mens-plek verhoudings. Deur die groter milieu van 'n plek te verstaan, help dit om die mag en impak van verbindings tussen plekke te herken. Deur die wyer konteks in ag te neem, forseer dit ook erkenning van die sosiale, kulturele, historiese en politiese stromings wat konstant plekke sowel as die mense en magstrukture wat in hulle opereer, hervorm (Manzo 2003; Stokowski 2002).

Met betrekking tot die leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie, was daar onder die groep drie leerders (Marie, Piet en Rina) wat 'n negatiewe gevoel teenoor die plekke (plase) waar hulle woon, getoon het. Hulle het genoem dat indien hulle enige iets aan die plek waar hulle woon sou kon verander, dit die rassisme van die eienaars van die plaas sou wees. Marie, Piet en Rina het byvoorbeeld op die vraag wat spesiaal is vir hulle aan die plek waar hulle woon, die volgende geantwoord:

Marie: "Daar is niks spesiaal aan my plek nie, want die mense moet hard werk vir min geld en kom laat by die huis. My ma en pa werk hard en aanmekaar, maar die boere betaal hulle so sleg. Hulle groet ons nie eens nie ... die boer se vrou is so nors en baie mense is bang vir hulle, want hulle is rassisties ... dis hoekom ek net uit daai plek wil kom juffrou."

Piet: "Juffrou op die plaas waar ons bly is die boere baie rassisties ... die manier hoe hulle met ons praat juffrou ... hulle skel en praat lelik. Die mense op die plaas moet ook hard werk, hulle begin soggens vroeg en kom saans laat by die huis juffrou ... dis nie reg nie. Hulle betaal ook nie die mense reg nie, maar die mense sal nooit praat nie, want hulle is te bang vir hulle juffrou."

Rina: "Juffrou, waar ons bly is dit lekker op die plaas, maar baie mense kla van hoe min hulle betaal word juffrou en as hulle vir die boer meer geld vra, dan skel hy op hulle juffrou. Ons kan ook nie hard lag en praat soos as die mense nou 'n party aan het of so nie juffrou, anders kom hy en skel. Hy is baie streng juffrou en ek dink nie hy hou van bruin mense nie."

Op die vraag: "hoe sal jy voel indien die plek waar jy woon totaal verwoes word?" het bogenoemde drie leerders soos volg gereageer:

Marie: "Ek sal nie spyt wees as die plaas verwoes word nie, want die boere is te rassisties op die plaas, so vir my kan die plaas maar afbrand."

Piet: "Ek sal hartseer voel aan die eenkant juffrou, want dis waar ek grootgeword het, maar ek sal ook nie eintlik sleg voel nie, want miskien sal die rassisme dan stop ... ek weet ook nie juffrou, maar my ma-hulle moet net niks oorkom nie."

Rina: "Juffrou ek sal ook nie spyt wees nie juffrou, want ek hou nie van die boer nie, hy maak my bang en hy is ombeskof ... miskien kan hulle so maak, die plaas moenie verwoes word nie, maar dan moet nuwe boere dit oorvat ..."

Die leerders wat wel in die eko-dorpie woon het nie juis negatiewe houdings teenoor die plek waar hul woon getoon nie. Hulle was selfs opgewonde om nog meer voorstelle te maak oor hoe die skool meer uitgebrei kan word om dit meer spesiaal te maak. Karen het byvoorbeeld genoem:

"Ek sal graag wil hê die skool moet verander sodat daar meer klasse en kinders kan wees, want ons skool het baie min kinders en ek sal ook wil hê die crèche moet verander, want dis baie klein en daar is baie kinders ... maar waar ek woon sal ek niks wil verander nie juffrou, dis reg net soos dit is."

Uit bogenoemde kan afgelei word dat drie van die leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie rassisme op plase eerstehands ervaar en dit is moontlik deels van die redes waarom hulle (1) 'n negatiewe houding teenoor die plek waar hul woon toon, (2) in 'n ander plek sal wil woon en (3) geen behoefte het om die plek teen verwoesting te beskerm nie, terwyl leerders wat wel in die eko-dorpie bly positief ingestel is teenoor hul plek. Tog is dit belangrik om in gedagte te hou dat hierdie groep leerders ook heelwat klem gelê het op die voorregte, byeenkomste en funksies wat hulle as inwoners het - iets wat ontbreek ten opsigte van die leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie.

Alhoewel al die dimensies onderling verwant is, is die sosiale en politiese dimensies veral onlosmaaklik aan mekaar verbind. Volgens Gruenewald (2003b) word plekke as sosiale konstrakte, wat gevul is met ideologieë, beskou. Hy noem ook dat die ervaring van plekke kulturele identiteite help vorm. Die relevansie van Williams (2001:3) se formule "place + people = politics" kan ook gesien word in die leerders se response.

Bogenoemde drie leerders se terugvoering lei veral die idee van 'die mag van plek' in. Foucault soos in Crampton en Eldon (2007) waarsku teen die beperking van kennis tot mag. Hy het ook voorgestel dat geskiedenis nie in terme van kennis en betekenis gesien moet word nie, maar in terme van 'strategie en taktiek'. Verder noem hy dat dit in baie gevalle diegene is wat inligting beheer wat die meeste kritiese mag in hedendaagse samelewing het eerder as diegene wat hul weelde beheer. Hierdie tipe van netwerke is volgens hom ruimtelike verhoudings wat afstand tussen byvoorbeeld die plaaseienaar en die werker skep, asook die moontlikhede van kommunikasie vermindering terwyl daar 'n strategiese verhouding van afhanklikheid-beheer voorkom (Crampton & Eldon 2007).

Wanneer daar na mag binne 'n kontemporêre Suid-Afrika gekyk word, kan die veranderde aard daarvan waargeneem word in die huidige plaaswerker staking wat (Oktober/November 2012) naby De Doorns in die Hexriviervallei en Boland streek begin het. Plaaswerkers het gestaak teen die minimumloon van R69 per dag en 'n verhoging van R150 per dag geëis (<http://boland.touchlab.co.za/2013>). Onder die groep werkers wat gestaak het was baie

seisoenale werkers wat slegs vir die seisoen op die plase werk en die res van die jaar werkloos is. In hierdie geval van staking kan die departement van arbeid, die landbou organisasies en vakbonde as diegene beskou word wat inligting beheer en gevolglik die meeste kritiese mag besit. Tog kan die veranderde aard van mag in die spontane staking van plaaswerkers gesien word. Onder 'n apartheidsregime sou hierdie mate van 'vryheid' nie moontlik gewees het nie. Hierdie staking kan dus ook gesien word as 'n mate van mag wat werkers oor beskik binne 'n demokratiese Suid-Afrika wat destyds nie onder 'n apartheidsregering bestaan het nie. Verder het die staking in De Doorns begin, maar ook uitgebrei na ander dele in die Wes-Kaap asook na ander provinsies. Hierdie uitbreiding kan dus ook aansluiting vind by die risoom-idee soos voortgestaan deur Deleuze en Guattari in *A Thousand Plateaus*.

Anders as 'n boom of sy wortels, verbind die risoom enige punt met enige ander punt. Dit het nie 'n begin of 'n einde nie, maar altyd 'n middel (milieu) waarvandaan dit groei. Dit konstitueer liniêre veelvoudighede. Anders as 'n struktuur, wat gedefinieer word deur 'n stel punte en posisies, word die risoom slegs vanuit lyne gemaak; lyne van verdeling en stratifikasie asook van dimensies. Die lyn van vlug of 'deterritorialisasie' as die grootste dimensie verander van aard nadat dit 'n proses van veelvoudige metamorfose ondergaan het. Anders as die grafiese kunste en fotografie, behoort die risoom aan 'n kaart wat geskep en gekonstrueer moet word, 'n kaart wat altyd losmaakbaar, omkeerbaar en aanpasbaar is, 'n kaart wat altyd aansluiting kan vind en uit verskeie intree- en uittreepunte en lyne van vlug bestaan (Deleuze & Guattari 1987:21). Hierdie risoom-gedagte met sy veelvoudige vertakkings kan dus waargeneem word in die manier waarop die staking onder plaaswerkers uitgebrei het. Die vertakkings daarvan was vinnig in ander dele regoor die land te sien, sonder dat mense noodwendig mekaar geken het.

Na vele onderhandelings is daar tot die skikking vir 'n nuwe minimum loon van R105 per dag vir plaaswerkers in 2013 ooreengekom. Die huidige minister van Arbeid, Mildred Oliphant het genoem dat hierdie loon R36 meer is as die vorige van R69 per dag en sal in werking tree vanaf 1 Maart 2013. Verder het sy beweer dat hierdie nuwe minimum loon van R105 of R11.66 per uur, R525 weekliks of R2,264.82 per maand op werknemers van toepassing sal wees wat nege ure per dag werk. Tog het werkgewers gewaarsku dat enige loon hoër as R85 per dag in arbeid-intensiewe kommoditeite sal resulteer - onder andere soos vrugte en groente wat onuitvoerbaar kan word en tot grootskaalse werksverliese kan lei

(<http://www.bdlive.co.za/national/labour/2013/02/04/minister-reveals-new-minimum-wage-for-farm-workers>).

5.5 OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TEN OPSIGTE VAN LEERDERS SE SIN VAN PLEK

Hierdie afdeling word gekenmerk deur 'n bespreking van hoe leerders se sin van plek met betrekking tot die verskillende dimensies ooreenstem asook verskil. Heelwat ooreenkomste kon waargeneem word veral met betrekking tot die biofisiese en sosiologiese dimensies. Wat betref die biofisiese dimensie het beide groepe die estetiese omgewing en die effek wat dit op hul psigiese toestand, het beklemtoon. Die mooi wingerde, rustigheid en stilte van hul woongebiede, asook die skool en die effek (kalmerend) wat dit op hul het, was kenmerkend onder beide groepe. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie wel almal op plase woonagtig is en die skoonheid van die natuur daar ook eerstehands ervaar, net soos in die geval van leerders wat in die eko-dorpie woon. In terme van die sosio-kulturele dimensie het leerders van albei groepe ook veral klem gelê op die goeie sosiale verhoudings wat tussen hulle en die ander mense wat woonagtig is op die plaas, bestaan. Hierdie intimiteit is telkemale gelyk gestel aan dié van 'n familie. Oor die algemeen het 'n sterk gehegtheid tot die plek waar leerders woon en waar hul skoolgaan na vore gekom.

Tog kon daar verskille tussen hierdie twee groepe waargeneem word met betrekking tot die psigologiese en politiese dimensies. Wat betref die psigologiese dimensie het leerders wat wel in die eko-dorpie woonagtig is, meer selfversekerd en positief voorgekom teenoor die leerders wat nie daar bly nie en sommige het selfs genoem dat hul eendag in die eko-dorpie sou wou aanbly. Dit kan moontlik wees weens die feit dat leerders wat wel in die eko-dorpie woon, meer blootstelling in terme van uitstappies, funksies en huishoudelike voordele het, teenoor die leerders wat nie daar woon nie. Wat die politiese dimensie betref kon verskille in die twee groepe se sin van plek waargeneem word in veral plaaseienaars se rassistiese houdings. Daar sal volgende in meer besonderhede gekyk word na die drie hoof kategorieë wat die verskil in leerders se sin van plek toon.

Die volgende temas het ten opsigte van die verskille in leerders se sin van plek induktief vanuit die data ontstaan en kan soos volg voorgestel word:

Tabel 5.2: Temas wat induktief ontstaan het (leerders)

		Kodering
5.5.1	Blootstelling	BS
5.5.2	Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon	BP
5.5.3	Plaaseienaars se rassistiese houdings	RH

5.5.1 Blootstelling (BS)

Leerders wat in die eko-dorpie woonagtig is, is in die bevoorregte posisie om blootstelling aan verskeie aktiwiteite en besienswaardighede te kry, soos wat dit deur diegene in beheer van die eko-dorpie voorsien word. Hulle besoek onder andere die see, hou sosiale byeenkomste en gaan op verskeie ander uitstappies. Hierdie tipe van blootstelling ontbreek dus by leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie. Volgens Adam (die graad 6 SW onderwyser) resulteer dit in 'n tipe van magsverhouding tussen die twee groepe. Hy noem dat leerders wat in die eko-dorpie bly 'n hoër dunk van hulself ontwikkel het waar hul hulself beter ag as diegene wat nie daar bly nie. Dit het verder voorgekom asof die leerders wat wel in die eko-dorpie bly baie meer vrymoedig en selfversekerd was om te praat.

Hierdie leerders het ook 'n positiewe uitkyk en houding teenoor die plek waar hul woon getoon in vergelyking met die leerders wat nie in die eko-dorpie bly nie. Daar kan waargeneem word dat die blootstelling wat die eienaars van die eko-dorpie aan hierdie groep leerders verskaf in 'n groot mate bydra tot hul gesindheid teenoor die plek waar hul woon - dis ook hierdie groep leerders wat uitsien om hul plek skoon te hou en te bewaar. Die aanname kan dus gemaak word dat leerders wat meer blootstelling (uitstappies, funksies, beskikbaarheid van elektrisiteit) kry, meer positief teenoor die lewe is wat gevolglik ook positief op hul psigiese toestand impakteer teenoor die leerders by wie hierdie blootstelling ontbreek.

5.5.2 Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP)

Leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie, het genoem dat hulle nie juis iets doen om die plek waar hul woon te bewaar of skoon te hou nie aangesien daar wel mense is wat dit vir hulle doen. Die leerders wat wel in die eko-dorpie bly het verduidelik wat hulle doen om

die omgewing skoon te hou en dat dit deel van hul daaglikse take uitmaak. Onder andere word daaglikse take soos tuin natspuit en papiere optel aan hulle deur die eienaars gegee. Hulle het ook verwys na die beloningstelsel wat die "swap-shop" projek inhou. Diegene wat die meeste papiere optel, kry punte en word beloon in terme van skool of basiese behoeftes. Dit het meegebring dat hierdie groep leerders 'n groter besorgdheid en verantwoordelikheid teenoor die plek waar hul woon, getoon het.

5.5.3 Plaaseienaars se rassistiese houdings (RH)

Vanuit die groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie, het drie van hulle hul ontevredenheid teenoor die rassistiese houdings van plaaseienaars uitgespreek. Dit het meegebring dat hulle 'n negatiewe houding teenoor die plek (plase) wat hulle bewoon ontwikkel het. Hierdie leerders het ook nie so 'n sterk gevoel van gehegtheid aan hul plekke getoon soos die ander leerders nie. Die emosionele band tussen die leerder en sy plek het in 'n mate ontbreek en is vervang met gevoelens van woede, haat, frustrasies en verwensing. Hierteenoor het leerders wat wel in die eko-dorpie woon, op geen stadium na rassisme van mede-eienaars wat in beheer van die eko-dorpie is, verwys nie.

Die rassisme van plaaseienaars waarna Rina, Marie en Piet verwys kan nouliks verbind word met die hele idee van hoe ruimte, mag en kennis (in die apartheidsere en tans nog) bygedra het tot die sosiale ongeregtigheid wat sekere mense steeds ervaar. Lanegran (2000) noem dat die apartheidswetgewing geïmplementeer was om 'n totale nuwe landskap te skep binne Suid-Afrikaanse dorpe. Hy sê verder dat dit belangrik is om te onthou dat met stedelike apartheid die hele land verdeel is in die areas wat slegs vir blankes was, ongeveer 90% van die gebied, terwyl die res van die land se bevolking beperk was tot die oorblywende 10% (Lanegran 2000) (sien ook hoofstuk 3.3.4.1).

Lanegran (2000) beweer voorts dat wetgewing met die afskaffing van apartheid uitgevaardig is om die status van die tuislande te herroep en die provinsiale struktuur van die land ook te herstruktureer. Hierbenewens het die African National Congress (ANC) ook die aantal stede in Suid-Afrika met ongeveer 50% verminder en is steeds besig om die area van die oorblywende munisipaliteite dramaties uit te brei. Hierdie uitbreiding het die effek gehad om voorheen uitsluitlike wit dorpieë met meer ongelyksoortige groter stede te kombineer. Tog is geen wetgewing uitgevaardig om die streng apartheidslandskap van die stede ongedaan te maak nie. Tans het die werklike stede meer diversiteit binne hul grense, maar daar is nog steeds

grotendeels verdeelde distrikte binne hierdie stede. Die harde landskap van apartheid het bestaan uit ekstensiewe residensiële distrikte, groot snelweë, spoorweë, industriële gebiede, gholfbane en groot natuurlike landelike kenmerke. Hierdie tipe geografie kan nie ongedaan gemaak word deur die streep van 'n pen nie. Ongeag hoe goed die intensie van die inwoners en leiers van Suid-Afrika mag wees.

Bogenoemde ervarings van die drie leerders is 'n aanduiding van apartheid se voortdurende nalatenskap op veral die denke van plaaseienaars. Hul uitoefening van mag en beheer op hul werkers se lewens, kan gesien word in leerders se response. Leerders het onder andere genoem hoe hard hulle ouers moet werk vir min geld en die manier hoe die 'baas' met hulle praat en soms nie eens groet nie. Wanneer daar na leerders se verhale geluister word kan daar saam met Gruenewald (2003b) gestem word wanneer hy noem dat onderwysers die maniere waarop mag deur plekke, werk moet identifiseer en aanspreek. Dit impliseer dus verder dat hul pedagogie krities moet wees (sien bespreking 4.3). Die konsep 'mag' word verskillend binne opvoedkundige diskoerse beskryf. Mahon (1992) en Kelly (1994) verwys veral na die werke van Foucault en sy idees rondom mag, terwyl Crampton en Elden (2007) die trialektiese verhouding tussen ruimte, kennis en mag soos deur Foucault beskou, saamvat. Alhoewel die verwysing na mag nie direk deur leerders genoem word nie, kan daar afgelei word dat dit 'n sterk bepalende faktor is in die rassisme wat deur hierdie leerders ervaar word. Dit is dus belangrik om meer uit te brei oor hierdie konsep.

Sedert 1970/71 is Foucault gemoeid met die 'hoe' van mag. Hy noem dat mag nie gegee is nie, dit is ook nie uitgeruil nie, en kan ook nie herstel word nie, maar dat dit eerder uitgeoefen word. Dit ontstaan ook slegs in optrede. Tog stel hy die volgende vrae: Indien mag uitgeoefen word, watter soort uitoefening sluit dit in? Waarin bestaan dit? Wat is sy meganisme? Hy noem dat die logiese antwoord hierop die volgende sal wees: dat mag essensieel dit is wat onderdrukking veroorsaak. Mag onderdruk die natuur, die instinkte, 'n klas en individue. Volgens Foucault, soos in Kelly (1994), word hierdie definisie van mag as onderdrukking herhaaldelik binne hedendaagse diskoerse gevind en word as sulks gesien deur Hegel, Freud en Reich. Foucault vra verder: Is die analise van mag nie veronderstel om eerstens 'n analise van die meganismes van onderdrukking te wees nie? (Kelly 1994:28). Twee aannames van mag word dus gemaak: (a) dat die meganismes van mag die van onderdrukking is - mag is dus 'n struktuur van onderdrukking en (b) dat die basis van die verhouding van mag in die verbinding van kragte lê.

Volgens Foucault, soos in Kelly (1994), is die meganismes van mag vir hom die belangrikste. Hy gebruik die driehoek van (a) mag, (b) reg en (c) waarheid as verwysingsraamwerk om dit te verduidelik. Foucault noem verder dat sy probleem die volgende is: watter reëls van 'reg' is geïmplementeer deur die verhoudings van mag tydens die lewering van diskoerse van waarheid? Of anders gestel, watter tipe van mag is ontvanklik vir die lewering van diskoerse van waarheid wat in 'n samelewing toegerus is met sulke kragtige uitwerkings? Wat hy hierdeur probeer sê, is dat daar in enige samelewing veelvuldige verhoudings van mag bestaan wat die sosiale liggaam deurdring, karakteriseer en konstitueer en dat hierdie verhoudings van mag nie hulself tot stand kan bring, konsolideer of implementeer sonder die produsering, versameling, sirkulering en funksionering van 'n diskoers nie. Daar kan dus geen moontlike uitoefening van mag wees sonder 'n sekere ekonomie van diskoerse van waarheid wat deur en op die basis van hierdie assosiasie opereer nie. Verder noem Foucault dat ons onderworpe is aan die produsering van waarheid deur mag en dat ons nie mag kan uitoefen behalwe deur die produsering van waarheid nie. Volgens hom is dit die geval vir elke samelewing (Kelly 1994).

Hy stel dus voor dat ons waarheid moet produseer soos wat ons rykdom produseer. Ons moet waarheid produseer om rykdom in die eerste plek te bekom. Anders gestel is ons ook onderworpe aan waarheid in dié sin dat dit waarheid is wat die wette maak, wat die ware diskoers produseer. Aan die einde word ons geoordeel, veroordeel en geklassifiseer as draers van die ware diskoerse en spesifieke uitwerkings van mag. Vir Foucault gaan dit dus oor die reëls van 'reg', die meganismes van mag, die effekte van waarheid of anders gestel die reeks van mag en die magte van waarheidsdiskoerse (Kelly 1994).

Foucault noem ook dat mag nie gesien moet word in terme van 'n individu se gekonsolideerde en homogenetiese dominansie oor ander nie, of een groep of klas oor 'n ander nie. Intendeel, daar moet altyd in gedagte gehou word dat mag nie dit is wat die verskil maak tussen diegene wat uitsluitlik besit en behou en dié wat dit nie het nie en daarom onderdanig is nie. Mag moet geanaliseer word as dit wat sirkuleer, of as iets wat slegs in 'n ketting sirkuleer. Dit word nooit gelokaliseer as hier of daar nie, is nooit in iemand se hande nie en nooit ondergeskik as 'n kommoditeit of stukkie rykdom nie. Mag word in werking gestel en uitgeoefen deur 'n netwerk-organisasie. Nie net sirkuleer individue in hierdie ketting nie, hulle is ook deurgaans in die posisie om te gelykertyd aan hierdie mag onderwerp te word, sowel as om die mag uit te oefen. Hulle is nie alleenlik die teken van mag nie, hulle is ook die

elemente in die artikulasie daarvan. Met ander woorde, individue is die draers van mag, nie die punte van toepassing daarvan nie. Foucault beweer dat die individu 'n effek van mag is en terselfdertyd ook die element van die artikulasie daarvan. Die individu wat deur mag gekonstitueer is, is terselfdertyd ook die draer daarvan (Kelly 1994).

Foucault noem verder dat dit moontlik is dat die hoof meganismes van mag bygestaan word deur ideologiese produsering. Daar was byvoorbeeld 'n ideologie van onderwys, 'n ideologie van die monargie en 'n ideologie van parlementêre demokrasie. Dit beteken dus dat wanneer mag deur hierdie subtiele meganismes beoefen word, dit nie anders kan as om te ewolueer, te organiseer en kennis te sirkuleer, of liever apparate van kennis, wat nie ideologiese konstrakte is nie (Kelly 1994). Voorts beweer Foucault in 'n onderhoud in 1982 dat ruimte fundamenteel tot enige vorm van gemeenskaplike lewe is en daarom die basis in enige uitoefening van mag vorm (Mahon 1992).

Na aanleiding van Foucault se idees rondom mag is dit belangrik in dié geval om nie mag te sien as dit wat net in die hande van plaaseienaars is nie, maar eerder as dit wat as 'n netwerk-organisasie sirkuleer. Die plaaseienaars is dus eerder die draers van mag en 'n voorbeeld van ideologiese gevolge soos apartheid. Soos vroeër genoem het die huidige betogings deur plaaswerkers in De Doorns in die Wes-Kaap begin, maar ook uitgebrei na ander dele in die land. Soos ook reeds genoem vind hierdie netwerk van mag wat onder die plaaswerkers bestaan aansluiting by die risoom-idee van Deleuze en Guattari.

Volgende sal daar na die temas wat uit die onderhoude met onderwysers ontstaan het, gekyk word.

5.6 ONTLUIKENDE TEMAS WAT ONTSTAAN HET UIT DIE TWEE SOSIALE WETENSKAPPE ONDERWYSERS SE DATA

Hierdie afdeling sal gekenmerk word deur die volgende temas wat deduktief sowel as induktief vanuit onderwysers se data ontstaan het.

Tabel 5.3: Temas wat deduktief sowel as induktief bepaal is (onderwysers)

		Kodering
5.6.1	Onderwysers se beskouing van plek	BVP
5.6.2	Insluiting van die konsep 'plek' in onderwysers se onderrigbenadering	PIB
5.6.2.1	Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering	UOO
5.6.2.2	Opvoeding en (beligggaamde) ervarings buite die klaskamer	EBK
5.6.2.3	'n Gebrekkige insluiting van lewensgetroue kwessies in onderrigbenadering	LIO
5.6.3	Die invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering	IOB
5.6.4	Voorstelle om die konsep 'plek' in die kurrikulum te verbeter	VPK

5.6.1 Onderwysers se beskouing van plek (BVP)

Na aanleiding van die onderhoude wat met die twee SW onderwysers gevoer is, is die algemene gevolgtrekking dat onderwysers plek in terme van mense (sosiale dimensie) beskou. Verder beskou veral Danie plek ook in terme van koördinate op 'n kaart. Soos vroeër genoem is daar van skuilname gebruik gemaak om anonimiteit te verseker en die privaatheid van die deelnemers te beskerm. Adam, 'n graad 6 SW onderwyser is al 16 jaar in die onderwysprofessie. Alhoewel hy egter nie oor 'n formele graad beskik nie, maar wel oor verskeie diplomas in die onderwys, beoog hy wel om sy B.Ed en Gevorderde Onderwys sertifikaat (GOS) in die nabye toekoms te voltooi. Danie is die graad 8 SW onderwyser en is alreeds 30 jaar in die tuig. Hy beklee reeds die pos by Sonstraal Primêr sedert 1983 en beskik oor 'n B.Ed graad, HOD, derde jaar Liggaamlike Opvoedingsdiploma en hy beoog ook om in die toekoms 'n M. BA te voltooi. Onderwysers het gemaklik en opreg op vrae gereageer en die response van hul beskouing van plek het soos volg gewissel:

Adam: "Plek vir my is waar jy behoort, waar jy woon, waar jy gemaklik en gerieflik voel, maar wat dan ook voldoen aan baie van jou vereistes soos byvoorbeeld veiligheid is een en as ons kyk na die skool met sy winkel

byvoorbeeld en hoe dit aan die leerders se behoeftes voldoen. So as ek dit kan opsom is dit waar jy veilig en geborge voel."

Danie: "'n Plek is waar mense woon, daar is bedrywighede ensovoorts. Vir my het elke plek maar sy eie ding ... Kyk as jy nou kyk vir my in Idasvallei, dan kan jy nou sien daar is nie moeilikheid nie, maar kom jy nou in Cloetesville dan is dit 'n ander geval ... so verskil elke plek maar van mekaar, want in elke plek kry jy mos maar verskillende tipe mense, wat daai plek maak op die ou einde van die dag. Dit baat nou nie ek gaan praat oor Amerika en die kind kan nou nie vir my wys waar is Amerika nie ... want dit baat nie mens gaan ruimtelike oriëntering doen en die kind weet nie waar die plekke is nie ... Maar in die outyd het ek elke dag kaartwerk gedoen en hy het presies geweet waar die plekke was."

Wanneer daar na al die moontlike teoretiese definisies van die konsep 'plek' gekyk word (soos in hoofstuk 3 bespreek) kan daar uit bogenoemde 'n paar ooreenkomste tussen onderwysers se denkraamwerke oor plek en die teorie gevind word. Eerstens kan Adam se persepsie van plek moontlik aansluiting vind by Tuan (1979:3) wanneer hy die onderskeid tussen plek en ruimte soos volg maak: "place is security, space is freedom: we are attracted to the one and long for the other." Verder beskryf Tuan (1979:138) ook plek as 'n "pause in movement" en voer aan dat diere sowel mense by 'n gebied stilstaan aangesien dit hul biologiese behoeftes bevredig. Die stilstand maak dit moontlik vir 'n gebied om 'n middelpunt van gevoelde waarde te word. Dus volgens Adam is plek daar waar jy veilig voel, waar aan jou behoeftes voldoen word en waar jy behoort. Met ander woorde die hele idee van tuis-wees kan in Adam se respons waargeneem word.

Wanneer daar na Danie se siening van plek gekyk word kan die verwysing na die sosiale dimensie in die begin van sy beskrywing gesien word. Hy noem byvoorbeeld dat elke plek kenmerkend is aan sy eie bedrywighede en sy eie tipe mense wat aan daardie plek sy uniekheid gee. Hierdie siening van hom sluit moontlik aan by die hele idee van "plek-making" (sien bespreking 3.3.2). Soos vroeër in hoofstuk 3 bespreek, beweer Gruenewald (2003a) dat as plek-makers moet ons meer bewus word van onself as deelnemers in die proses van "plek-making". Dit impliseer dus dat skole 'n meer aktiewe rol moet aanneem in die bestudering, omgee en die skep van plekke. Met ander woorde leerders moet die geleentheid gebied word om op verantwoordelike maniere deel te neem aan die proses van "plek-making". Alhoewel Danie se denkraamwerke aan die begin grootliks van die sosiale

dimensie spreek, kan daar later ook waargeneem word (soos uit bogenoemde respons van hom blyk) dat hy plek ook in terme van veral koördinate op 'n kaart sien, wat moontlik op 'n effense tegniese siening kan dui. Vanuit albei onderwysers se response kan daar afgelei word dat die sosiale dimensie oorwegend in hul denkraamwerke voorkom. Veral wat betref hul begrip van plek en dat die ander dimensies van plek, soos bespreek in hoofstuk 3, nie juis aandag geniet nie. Tog kan hierdie siening van onderwysers uitgebrei word en toegepas word in die bevordering van 'n pedagogie van plek.

5.6.2 Insluiting van die konsep 'plek' in onderwysers se onderrigbenadering (PIB)

Met betrekking tot hierdie tema het ek na van die kenmerke van 'n pedagogie van plek gaan kyk om te bepaal of onderwysers van hierdie kenmerke by hul benadering insluit. Van dit het onder andere die volgende behels (a) leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering, (b) opvoeding en ervarings buite die klaskamer, en (c) lewensgetroue kwessies. Ek het eerstens in die algemeen vir onderwysers gevra hoe hulle die konsep 'plek' in die leerarea (sosiale wetenskappe) wat hul onderrig, hanteer. Hierna het ek meer spesifiek op bogenoemde kenmerke gefokus. Van die response het soos volg gelui:

Danie: "Ai, jy sien die ding is die, die aardrykskunde is mos nie meer soos ons ander dag aardrykskunde gehad het nie. Kyk as ek aardrykskunde ander dag gegee het, was my wêreldkaart oop op die bord, dan moes die kinders vir my verskillende plekke kon genoem het, maar deesdae gaan dit nie meer daaroor nie. Kyk ander dag het die standers 2'e en 3'e [grade 4 en 5] net die Wes-Kaap gedoen, volgende jaar stander 4 [graad 6] het jy net Afrika gedoen en dan stander 5 het ons gedoen die wêreld ... maar hulle doen dit nie meer so nie, dis volgens die riglyne. Die ander groot probleem is man, die kinders kyk nie televisie nie. Die kinders lees nie die koerant nie omdat dit nie by die huis aangemoedig word nie. So wat ek eintlik ook kan sê is die kind weet niks buitekant sy kokon nie. Hy weet net wat in sy onmiddellike omgewing aangaan. Dit maak dit dus moeilik vir my om van plek of plekke te praat, want die kinders het geen idee waar dit is nie."

Adam: "Ek behandel plek nogal baie want leerders moet weet dat hulle nader aan hul omgewing moet lewe, soos byvoorbeeld ons moet waardes toon, ons moenie kom afbreek nie. In my natuurwetenskappe leer ek vir hulle van die omgewing,

soos byvoorbeeld die plantegroei, die mense, die diere en hoe belangrik dit is om saam te leef in een plek."

Op grond van bogenoemde kan daar afgelei word dat Danie Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en die feit dat leerders nie televisie kyk en koerant lees nie, as redes aanvoer vir sy gebrek aan die insluiting van die konsep "plek" in sy benadering. Volgens hom moet leerders weet waar plekke is, maar aangesien hul geen idee het nie, bemoeilik dit sy taak om die konsep in sy benadering in te sluit. Hierdie siening van Danie kan moontlik toegeskryf word aan sy opleidingsjare tydens die apartheids-era, waar aardrykskunde veral op die tegniese, aspekte onder andere kaartwerk, gefokus het. Aangesien Danie boonop 30 jaar al in die onderwys is en aardrykskunde onderrig, kan hy dit dalk moeilik vind om sy denkraamwerke oor plek verder uit te brei as blote koördinate op 'n kaart. Gruenewald (2003a:622) waarsku dat nie plek of ruimte beperk kan word tot 'n wêreldkaart nie.

Volgens Gruenewald (2003a) is die term plek té gelaai met metaforiese en kulturele betekenisse wat geografiese verhoudings van mag, omstrede terreine van identiteit en verskille en estetiese ervarings om bloot tot koördinate beperk te word. Ek argumenteer dat dit juis hierdie "gelaaide" van die konsep is wat grootliks by onderwysers ontbreek en wat hul moontlik weerhou van die toepassing van 'n pedagogie van plek. Na aanleiding van Adam se beskrywing word plek in terme van die natuurlike omgewing in sy onderrigbenadering behandel. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hy ook die natuurwetenskappe leerarea vir graad 8 aanbied. Hy beklemtoon ook die hele idee van hoe belangrik dit is om in harmonie te leef (mense, plante en diere). Dit sluit aan by een van die doelwitte waarop die eko-dorpie gebaseer is (sien bespreking 5.2). Terwyl Adam plek in terme van die menslike (sosiale) sowel as die natuurlike dimensies beskou, het Danie meer klem op die sosiale dimensie gelê. Die aanname kan dus gemaak word dat Danie meer antroposentries in sy denke is terwyl Adam oor 'n kombinasie van antroposentriese sowel as ekosentriese denkraamwerke beskik.

5.6.2.1 Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering (UOO)

Die twee onderwysers het genoem dat die leerders se sosio-ekonomiese omstandighede baie swak is. Leerders bly op omliggende plase waar hulle die slagoffers van ouers se alkoholmisbruik is of waar ouers baie laat saans tuis kom en min aandag aan hul kinders

bestee. Dit bemoeilik die onderwysers se take, want alles wat in die skool geleer word, word vergeet by die huis en word nie voortgesit nie. Albei onderwysers was dit eens dat dit nie ideale omstandighede is waarin leerders bly nie en ook die redes is waarom hulle nie sommer leerders se onmiddellike omgewings in die klaskamer ter sprake bring nie. Tog is dit ironies, want dit is juis wat onderwysers veronderstel is om te doen. Die onmiddellike omstandighede van leerders kan juis in die onderrigbenadering gebruik word om leerders krities op hul omstandighede te laat fokus, bevryding in denke te bewerkstellig en oor die langtermyn leerders tot aksie te laat oorgaan. Onderwysers het onder andere die volgende genoem:

Danie: "Ek wil nie baie die kinders se omstandighede opbring nie man, ja dit is nou die werklikheid, maar hier in die skool wil ek dit vir hulle positief maak en vir hulle laat vergeet van die negatiewe dinge wat by die huis aangaan."

Adam: "Jy sien Krystle, daar is so baie van die kinders wat genoeg redes het om skool te los of in drank en dwelms te verval, want dis waaraan hulle by die huis blootgestel word ... so hier probeer ek maar motiveer en positief praat sodat hulle darem kan sien dat daar wel iemand is wat in hulle glo en wil hê dat hulle bo moet uitkom ... so vir my is dit nie wenslik om hul onmiddellike omgewings te gebruik nie."

Volgens Sobel (2004:5) word die plaaslike gemeenskap en omgewing as fundamenteel in 'n pedagogie van plek beskou wanneer hy dit soos volg definieer: "the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science, and other subjects across the curriculum" (sien bespreking 4.2). In hierdie geval is leerders se onmiddellike omgewing volgens onderwysers so haglik dat hulle dit nie in hul benadering wil insluit nie. Alhoewel daar ooreenkomste tussen Adam en Danie se sienings aangaande die konsep "plek" voorkom, kan daar ook verskille waargeneem word. Adam was onder andere baie meer beskrywend in sy respons en het baie meer na die natuur verwys as Danie. Hy het ook baie meer op die idee van volhoubare ontwikkeling gefokus en ook indirek die idee van plek as 'home', waarna Tuan (1976) ook verwys, ingebring. Danie, aan die ander kant, het die leerders eerder blameer vir sy gebrek aan die toepassing van 'n pedagogie van plek. Hy het homself meer negatief teenoor die leerders en hul ouers uitgespreek in vergelyking met Adam.

Danie het ook genoem dat die ou benadering meer ruimte geskep het vir die voorsiening van plek. Weereens kom dit neer op die feit dat die ou bedeling veral op die tegniese aspekte (koördinate op 'n kaart) van plek gefokus het en Danie se siening oor die konsep sterk beïnvloed het. Soveel so dat hy na 30 jaar in die onderwysprofessie dit steeds moeilik vind om aan te pas by kurrikulumverandering(e). Terwyl Danie die blaam op veral die leerders en die ouers plaas (asook op diegene in beheer van die eko-dorpie, maar in 'n mindere mate) het Adam direk diegene in beheer aanspreeklik gehou vir sy gebrekkige toepassing van 'n pedagogie van plek.

Volgens Smith en Sobel (2010) is plekgebaseerde onderwys 'n opvoedkundige proses wat by die plaaslike begin en leerders by egte-wêreld deelname in die burgerlike lewe betrek (sien bespreking 4.2). Onderwysers kan dus leerders se sosiale omstandighede in hierdie geval as die plaaslike vertrekpunt in hul benadering gebruik. Juis as gevolg van leerders se omstandighede sou ek voorstel dat onderwysers 'n kritiese pedagogie van plek (Gruenewald 2003b) in oorweging moet neem. Dit sal leerders die geleentheid bied om krities te reflekteer oor hul eie situasie en aan moontlike oplossings (aksies) te dink. Om dus 'n benadering soos 'n kritiese pedagogie van plek aan te neem, is dit belangrik dat onderwysers eers 'n deeglike begrip moet hê van leerders se sin van plek- met ander woorde die konneksies, bande en verhoudings wat leerders met hul plek het en eers as onderwysers dít duidelik verstaan kan 'n (kritiese) pedagogie van plek aangeneem word. Uit die data blyk dit dat die onderwysers nie juis ingelig is oor leerders se sin van plek nie, en dit impliseer dus dat die haalbaarheid van 'n (kritiese) pedagogie van plek in hierdie geval nie 'n maklike taak sal wees nie.

5.6.2.2 *Opvoeding en (beliggaamde) ervarings buite die klaskamer (EBK)*

Onderwysers het erken dat hulle nie leerders baie uitneem ten einde 'n band met die natuur te vorm nie. Tog meen Sobel (1993) dat dit belangrik is om aan leerders die geleentheid te bied waar hulle 'n verbondenheid met die natuur kan vorm; om te verken en te ontdek eerder as om ervarings aan te bied en te prosesseer deur kritiese dialoog vir die doel van sosiale aksie (sien bespreking 4.3). Onderwysers het dit toegeskryf aan 'n gebrek aan tyd en ook aan die veeleisende sillabus wat binne 'n bepaalde tydperk afgehandel moet word. Adam het byvoorbeeld genoem dat indien daar iets in die omgewing is wat aansluiting by die onderwerp vind, sal hy leerders buite die klaskamer neem en gedeeltes van die les daar gee. Volgens Bonnett (2004) is daar verskeie belangrike redes waarom onderwysers hulle moet bemoei met die natuur, tog word die konsep selde vandag in onderwyskringe erken. Hy voer die argument

aan dat dit wat die mens se sintuie van die natuur blootlê, die idee van 'self-arising' is - waar die natuur gesien word as iets wat vanself ontstaan en waarvan die intrinsieke integriteit, misterie en waarde implisiet ons selfbegrip en die realiteit waarin ons leef, kondisioneer (Bonnett 2004).

Bonnett (2004) noem verder dat daar genoeg redes bestaan waarom ons die konsep "natuur" moet rehabiliteer tot die opvoedkundige diskoers. Onder andere is een van die redes dat opvoedkunde nie die maak van aannames oor óf die natuur óf die menslike natuur kan vermy nie. Hierdie aannames is fundamenteel tot konseptuele sowel as praktiese vormgewing. Sonstraal eko-dorpie is 'n ideale, ryk plek wat geskik is om leerders se konneksie met die natuur te bevorder en 'n sin van plek te ontwikkel. Dit is 'n plek waar leerders die naaste aan die natuur kan wees en hul intieme ervarings kan ontdek. Die eko-dorpie self bied ook die geleentheid aan die leerders wat gekonfronteer word met onder andere armoede, rassisme ensovoorts om van hul omstandighede tuis te vergeet en die dorpie kan in hierdie opsig as 'n plek van ontvlugting beskou word waar leerders vry kan wees, al is dit net tydelik. Onderwysers kan in hierdie verband die rol van bemiddelaar aanneem en die konteks optimaal tot die voordeel van leerders gebruik.

Hung (2008) noem dat sentraal tot ons verstaan van die natuur is ons verstaan van die self en die wêreld. Tot 'n sekere mate is ons huidige omgewingsprobleme die gevolg van 'n negatiewe verstaan van die natuur. Hung (2008) argumenteer verder dat ons verstaan van die liggaam sentraal tot die herverbinding van die mens met die natuur is. Volgens hom kan só 'n herbesinning van daardie deel van die liggaam wat 'n rol speel in ons verhouding met die natuur, dalk die onderwys heroriënteer tot 'n liefde vir die natuur: ekofilie. Cannatella (2007) maak gebruik van Merleau-Ponty (2002:453) se werk en noem dat sy idee van plek glad nie dit is wat gegee kan word as 'n 'klaar-gevormde idee' nie, maar dat dit eerder gaan oor wat 'n plek gee wanneer ons deelneem en waarneem - die verpersoonliking van 'n liggaam, 'n vlees wat sensitief is vir die wêreld, 'n wese wat sy syn ondervra.

In 'n sekere mate is dít wat 'n plek gee afhanklik van dit wat 'n plek is. Dit behels 'n beliggaamde persepsie van wat dit is 'om te wees' in 'n wêreld wat denke, gevoelens, verbeelding en brutale kragte stimuleer en inlei. Cannatella (2007) noem verder dat plekke dikwels afhanklik is van liggaamlike gewaarwordings, maar in tye waar die verstand ons liggame domineer weggestoot kan word. Ons liggame is 'n aktiewe deel van ons lewens, wat volgens Merleau-Ponty 'n unieke deel van ons bewustheid van ruimtelikheid, seksualiteit en

gedagte vorm. Hy noem die volgende: "Our body is not in space like things; it inhabits or haunts space" (Merleau-Ponty 1964:5). Verder noem hy dat die menslike liggaam nooit onbewus van homself is nie. Dit is plaaslik tot ons bestaan op onontbeerlike maniere, deurdat dit ons in staat stel om na die wêreld te kyk en na bevredigende ervarings te beweeg.

Merleau-Ponty (2002:263) verduidelik hoe die liggaam reageer wanneer daar byvoorbeeld na 'n skildery gekyk word. In die bestudering van die skildery is ons geneig om ons liggaam te buig en in 'n sekere posisie te draai sodat ons 'n nader en duideliker beeld kan kry. Hierdie posisionering van die liggaam kan gesien word as 'n manier waarop die sigbare spektakel voor ons lewendig gehou word. Tydens verdere bestudering is ons geneig om ons kop nader aan en verder weg van die skildery te beweeg op só 'n manier dat ons gedagtes van die waarneembare wêreld geaktiveer word. Wat afgelei kan word is dat die liggaam so beweeg om homself te bevredig. Die hoofgedagte hier is dat die spanning en bewegings van liggaamlike aksies help om ons in die wêreld te lei, met ons op 'n sensitiewe manier te praat, of anders vir ons by te staan in die fel van oordele ten opsigte van die omliggende wêreld (Cannatella 2007).

Soos ons weet is kinders veral goed daarmee om hulself deur middel van hul liggame uit te druk, waar hulle hul liggame toelaat om waar te neem, aan te voel, te bereik, te erken en met asook namens hulle te praat. Inderwaarheid is ons liggame 'n uitbreiding van ons lewe, 'n intrinsieke deel van ons verhouding met gebied, wese, kennis en plek. Aangesien die meeste van die leerders wat op omringende plase bly tog afhanklik is van die natuur, daarin groei en van dit leef, sou dit ideaal gewees het as onderwysers juis hul onderrigbenadering op hierdie ervarings bou. Merleau-Ponty (1964:163) voer die argument aan dat ons liggame deel van die samestelling van die wêreld is. Deurdat die liggaam homself beweeg en waarneem, word dinge sodoende in 'n sirkel rondom hom gehou wat deel vorm van dít wat ons solidariteit van die wêreld naboots en organiseer (Merleau-Ponty 1968:138-141). Ons liggame lê die basis vir dít wat ons vermoë tot redenasie nie alleen kan openbaar, waarneem en mee kan vereenselwig nie.

Soos telkemale genoem is Sonstraal Primêre skool in 'n eko-dorpie geleë wat bevorderlik is vir onderwysers om leerders se beliggamde ervarings buite die klaskamer aan te moedig en die natuur optimaal in te sluit as deel van hul pedagogie. Die feit dat leerders op plase bly en die natuur onbewustelik as hul speel- sowel as leerplek beskou, is nog groter rede waarom dit noodsaaklik is dat onderwysers dit in hul benadering moet inkorporeer. Volgens Smith

(1988:2) moet kinders se speelgrond ook bestudeer word ten einde te verstaan wat met kinders gebeur wanneer hy die speelgrond soos volg definieer: "It is a child's place, a place for being able to act like a child, and a place for seeing what matters to children."

Verder verwys Langeveld (1983) soos in Pinar, Reynolds, Slattery en Taubman (2002:440) na daardie geheime plek (*secret place*) van kinders en beweer dat kinders nie gevorm word deur die openbare wêreld (insluitend die skool) nie. Hulle word aangetrek deur hul eie wêreld. En om hierdie wêreld te skep, is 'n formele kurrikulum nie voldoende nie: "They also need freedom and openness to the beckoning of that which is as yet undetermined and uncertain. That which is undetermined and uncertain, that which is mysterious, constitutes the 'secret place'." Hierdie idee van die geheime plek sal verder in hoofstuk 6 in meer besonderhede verken word.

5.6.2.3 'n Gebrekkige insluiting van lewensgetroue kwessies in onderrigbenadering (LIO)

Soos reeds genoem, vermy onderwysers die insluiting van leerders se onmiddellike omgewings in hul benadering aangesien dit van armoede en rassisme spreek. Ek wou dus vasstel watter ander lewensgetroue kwessies hul insluit by hul benadering en ook hoe hulle dit doen. Onderwysers het genoem dat hulle so ver moontlik probeer om vir leerders te bemoedig om die nuus en die weer te kyk om sodoende 'n idee van kwessies uit die werklike lewe te kry. Hulle noem dat dit tog nie gebeur nie aangesien niemand by die huis dit aanmoedig nie. Dit is ook die rede volgens onderwysers waarom leerders nie 'n benul het van wat in die wêreld aangaan nie. Hierdie stelling van onderwysers is dus teenstrydig, want vanuit gesprekke met leerders was dit duidelik dat leerders kennis dra van plekke soos Johannesburg en Londen, asook van die "geld wat sterker" is daar. Die feit dat onderwysers hierdie stelling gemaak het dui daarop dat hulle onbewus en oningelig is oor leerders se sin van plek. Hulle noem onder andere die volgende:

Danie: "Man, dis tragies want die kinders kyk nie nuus nie, hulle kyk nie eens die weer nie, so hulle het nie 'n benul wat om hulle aangaan nie of waar 'n plek is nie ... Van my kant probeer ek hulle blootstelling gee, ek noem vir hulle van groot gebeurtenisse, soos van die onlangse spaceship besigheid ... armoede ai die ken hulle so goed, so ek bring nie baie daai op nie, maar dinge soos die tsunami's,

aardbewings ensovoorts noem ek maar gereeld, maar mens kan sien die kinders het geen idee nie."

Adam: "Ek probeer maar altyd leerders laat besef dat daar mense is wat in erger omstandighede as hulle grootword, veral as ek 'n kwessie soos armoede hanteer ... dan bring ek maar koerante en tydskrifte klas toe en ek sal vir hulle sê om vir my op te soek van natuurrampe soos oorstromings en so aan ... dis maar al blootstelling wat die kinders kry, hulle leefwêreld is werklik beperk."

Tog is dit ironies dat onderwysers kennis dra van die feit dat leerders nie nuus kyk nie en dus nie veel kennis dra van aktuele sake nie, maar steeds doen hul ook nie genoeg van hulle kant af om hierdie kwessie aan te spreek nie. Volgens Woodhouse en Knapp (2000) is kwessies uit die werklike lewe in 'n plekgebaseerde pedagogie een van die fundamentele kenmerke, maar tog sluit bogenoemde twee onderwysers dit nie genoegsaam by hul onderrigbenadering in nie. Hulle voer aan dat leerders té bekend en gewoond is aan hul sosio-ekonomiese omstandighede (armoede) en dat hul juis vir hulle daarvan wil laat vergeet. 'n Ander rede waarom onderwysers ook nie veel klem op kwessies van die dag lê nie, is omdat leerders nie nuus kyk nie en nie bewus is van hierdie realiteite nie en dus nie 'n idee het waarom dit gaan wanneer die onderwyser dit in die klas ter sprake bring nie. Volgens onderwysers probeer hulle van hulle kant af om sekere kwessies aan te roer, maar dit is nutteloos. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers moontlik nie genoeg doen van hul kant af om vir leerders meer blootstelling te gee aan lewensgetroue kwessies nie.

Deurdat onderwysers doelbewus leerders se werklikheidsomstandighede uitsluit kan die vraag nou gestel word of hulle nie inderwaarheid besig is om indirek magsverhoudings te herproduseer nie? (sien bespreking 3.3.3). Deur meer op leerders se omstandighede te fokus en hulle krities op hul situasies te laat reflekteer, sal leerders in staat gestel word om die ideologieë wat in hul plekke verskuil lê te identifiseer, te ondersoek en moontlike optredes voor te stel. Maar om dit uit die onderrigbenadering weg te laat, kan daarop dui dat onderwysers onbewustelik besig is om magsverhoudings te herproduseer. Ek sou aanbeveel dat onderwysers op grond van hul beskrywing van leerders soos hierbo genoem, juis 'n pedagogie van plek toepas waar onderwysers sowel as leerders mede-ondersoekers van kwessies en belange word en leerders gevolglik toenemende verantwoordelikheid vir hul eie leer neem (Smith & Sobel 2010) (sien bespreking 4.2).

5.6.3 Die invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB)

Beide onderwysers was dit eens dat die spesifieke omgewing/konteks waarin die skool geleë is, geen merkwaardige effek of invloed op hul onderrigbenadering het nie. Adam het hom sterk uitgespreek teen die idee van volhoubare ontwikkeling. Hy noem onder andere dat daar teenstrydige visies tussen die skool en instituut asook tussen die skool en die leerder se huislike omstandighede bestaan. Adam noem ook verder dat daar baie probleme in terme van bestuur (die instituut) bestaan en solank dit op bestuursvlak nie aangespreek word nie, kan die omgewing waarin die skool geleë is nie 'n positiewe invloed op sy onderrigbenadering hê nie. Hy voer aan:

Adam: "Man, vir my persoonlik is die hele konsep van sustainability en wat daarmee gepaardgaan en wat hier uitgeleef moet word, is dit vir my 'n bietjie verwarrend. In die sin, hier sit ons in die opset van 'n skool en as ons moet kyk hoe ons die konsep van sustainability moet inbring dan is hier nogal 'n paar dinge wat teenstrydig is met mekaar. Soos bv. dis amper asof die kind se hele of die mens se hele lewenswyse 'n omswaai het van waaraan hulle gewoond is. As ons nou byvoorbeeld na die snoepie kyk, is ons veronderstel om gesonde kos te verkoop. Ja ons volg 'n gesonde dieetprogram by die skool met die voedingskema, maar wat is 'n kind? Die kinders is gewoond aan die goedkoop skyfies wat hulle hiperaktief maak ... so dis 'n pad wat jy met jou mense moet stap.

Ons kyk na ons omgewing, ons kyk na die kinders se sosio-ekonomiese omstandighede ... so ek gaan koop wat vir my bekostigbaar is, ek het net 'n R2 so nou moet ek dit optimaal gebruik. So ons leer ons kinders van die omgewing, van gesond eet, ons probeer daai blootstelling gee, maar nou kom die kind by die huis, dan gebeur die teenoorgestelde. En dit wat ons graag wil hê - daai samewerking is nie by die huis nie. So op die ou einde van die dag, verwar ons die kind. Ons probeer dit natuurlik so oordra dat dit by die huis ook toegepas kan word, maar dit gebeur nie. So om volhoubaarheid oor te dra moet die proses eintlik by die huis begin. Ja hier by die skool doen ons goed soos recycling jammer gou (maak die kinders stil).

Ja so as ons kyk is hier baie hulpbronne in die spesifieke konteks waarvan ons gebruik kan maak waar ons vir hulle leer van herwinning en so aan, hoe ons iets weer kan gebruik en dit vir ons ook 'n inkomste kan genereer. Wat gebeur ons het hier twee strome dis kinders wat

meestal in die nasorg is en hulle is betrokke by die program wat die instituut aanbied, maar dit plaas die kinders op 'n heeltemale ander vlak. Dit gebeur dan dat daardie kinders wat hier behoort, dink dan die wêreld behoort aan hulle en hulle kan maak en doen net wat hulle wil. En as jy gaan kyk na die normes en waardes wat in die skool geleer word, dan vra jy maar word daai selfde waardes en normes dan nie daar (by die nasorg) ook geleer nie? So dis moeilik."

Uit bogenoemde kan daar waargeneem word dat Adam hom sterk uitspreek oor sake soos die praktiese toepassing van die konsep van volhoubaarheid, die streng maatreëls van die instituut, die gebrek aan samewerking tussen die ouers en die skool. Dit wil voorkom asof hy 'n baie negatiewe houding teenoor die instituut se regulasies en die invloed wat dit op die skool het, toon. Dit bring mee dat hy hierdie negatiewe houding teenoor die konteks van die skool koester. Hy noem verder:

"Ons is hier as skool, maar die instituut is ook hier met hulle dinge en wat hulle dryf. So wat belangrik is hier, ons sit met twee verskillende wêreldes en dis my persoonlike opinie. Vir my gaan dit oor die skool is die skool. My ding is skool is skool, ons het niks te doen met die instituut nie. Alhoewel hulle die eienaars is, hulle het mos die instituut gekoop, moet hulle nie inmeng met ons nie. Maar hulle stel sulke streng voorwaardes en ek spreek my sterk teen dit uit. Om 'n simpel voorbeeld te maak, as jy hier bly en jy wil sosiaal verkeer om mense te onthaal, mag daar net een voertuig inkom. So hoe kan jy vir jou uitleef? Ek self stel so min rêrig belang in hierdie mense want hulle, dit wat hulle daargestel het is nie rêrig in die belang van die skool nie. Die skool word gebruik as 'n vehicle vir befondsing vir hulle, maar hulle kom nie terug nie. Bv. ek maak gebruik van hulle resources, soos met die solar heating, hulle werk met gas, hulle het ook hier die bio-gas en hulle beoog om dit later self vol te maak en te bemark, ja maar dis interessant om vir die kinders te wys en ek maak gebruik daarvan. Maar dan kom dit daarop neer dat die mense wil ook kyk na hoe lyk ons sillabusse, hoe werk dit en so, waar ek voel nee, hulle wil dit gebruik en dan aanstap. Soos ek het byvoorbeeld aansoek gedoen vir befondsing vir vervoer vir die mini-krieket, tot vandag toe het ek nog niks van hulle gehoor nie. Hulle kry baie fondse van nabye plase en so, maar bitter min kom terug na die skool. As hulle dit kan regkry om die skool toe te maak dan maak hulle die skool toe. Ons is so beperk tot baie dinge. Ons het hier

die veld mooi gemaak sodat die kinders kan sport doen, nou mag die kinders nie eers meer hier speel nie. Ons het nou nie Olimpiese standaarde nie, maar nog steeds. So ja dit kom neer op jy kan nie vir jou uitleef rêrig soos jy wil nie so die kinders is baie beperk en dit maak hulle ook rusteloos. Hier kan jy self sien het hulle toegemaak, vir die klank, meneer praat mos nou te hard (Adam wys na die bord wat hulle gebruik het om klank te verminder). So dit kom als van bo af en dit maak dat hierdie pragtige omgewing nie ten volle benut kan word nie, weens die beperkings wat management stel."

Adam se frustrasies en negatiewe houding teenoor die instituut (wat gevolglik ook insae in die skool het) bring mee dat hy homself nie kan uitleef tydens die aanbieding van 'n les nie. Dit impliseer dus dat die konteks van die skool min invloed op sy benadering het, aangesien hy die omgewing waar die skool geleë is minimaal benut. Daar is verder aan die onderwysers gevra of hulle enigsins dink dat 'n pedagogie van plek by Sonstraal Primêr haalbaar is. Hulle het soos volg geantwoord:

Danie: "Kyk die rustigheid is baie belangrik hierso. Die kinders is baie rustig hier. Mettertyd sal jy ook oplet as die kinders so baie raas, dan gaan dit reën die volgende dag (lag terwyl hy vertel). Dis maar nou my eie waarneming. Uit 'n pedagogiese oogpunt dink ek dit is seker moontlik, maar dan moet daar samewerking op alle vlakke begin posvat, die instituut, skool en van die ouers se kant af."

Ek: "So dink meneer dat hierdie omgewing baie potensiaal het om 'n bewustheid van plek te bevorder?"

Danie: "Ja kyk dit het, maar die kinders word ook baie aan bande gelê. Kyk die grond behoort mos nie eintlik aan ons nie. So die instituut perk die kinders baie in. Hulle mag nie raas nie, hulle mag nie sekere plekke speel nie. So hoe kan die kind hom uitleef as hy so ingeperk word?"

Adam: "Sjoe (sug), dan moet daar baie dinge verander. Kom ek sê vir jou so, om 'n huis te bou hier soos wat jy dit wil hê is nie moontlik nie, daar is sekere standaarde waaraan dit moet voldoen. Dit moet van klei wees en die hout moet 'n sekere hout wees. OK hulle gebruik nou nie elektriese stowe nie, daar moet gas stowe gebruik word, koopkrag en solar heating. Maar die standaard van die

strukture is net nie vir my up to standard nie. Want iemand se garage het 'n tyd terug ingetuimel. As ons kyk na die omgewing waar ons bly, ons reënval - dan is dit nogals 'n probleem. Jou verf wat jy gebruik moet 'n sekere soort verf wees. So jy is baie beperk. Jy kan jou nie rêrig uitleef soos wat jy wil nie en dan ook hoe die huise gebou is hier, het jy ook nie baie keer privaatheid nie, waar jy byvoorbeeld in jou kamer is, dan kan die buurman langsaan inkyk. So ek sal sê daar is dalk 'n moontlikheid maar dan is dit ook soort 'n proses. Mense dink ook maar net, jy is in 'n ander environment en jy werk volgens dit, dinge gaan beter hier, maar nee dit is nie so nie.

Ek: "So meneer sal nie sê dat die omgewing enigsins 'n invloed het op meneer se benadering het nie?"

Adam: "Vir my persoonlik nee. Ek weet van iemand wat wel hier gaan uittrek, verstaan u wat ek sê? Dis ook vir my hoe dinge gedoen word. Miskien as daar aan management gewerk kan word. As die owners met die home owners kan saamwerk. Kom ek sê vir u so hulle (die eienaars) is nie eerlik met die mense nie. Die mense is maar hier omdat hulle afhanklik is omdat hulle nou hier kan bly en hulle werk ook maar hier. En hulle menseverhoudinge vir my is ook nie up to standard nie, verstaan u? Baie agteraf. Ons sê dis so, so dit is so. So hoe kan ek dan my demokrasie uitleef? Ja dit kan werk as die stelsel reg bestuur word. Miskien is dit nie so bad dat dit nie haalbaar is nie, miskien kan dit werk maar dan moet dinge op management reg gedoen word."

Vanuit Adam en Danie se gesprekke kan daar afgelei word dat die magsposisie van die instituut nie net die skool beïnvloed nie, maar ook 'n beduidende invloed op hierdie onderwysers se moraal, onderrigbenadering en uiteindelik die leerders self het. In 'n respons op een van Foucault se lesings in 1977 stel Riou (soos in Crampton & Eldon 2007:36) die vraag: "Wie het mag?" Hy antwoord self hierop en noem dat 'n mens nie op 'n nie-dinamiese manier hierop kan reageer nie. Hy verskaf eerstens 'n definisie van mag soos volg: "it is the capacity in which a person, a class or an institution finds them - or itself able to make the whole social body evolve to their or its own profit." Hy noem verder dat politiese mag nie altyd werklike mag is nie en dat mag in die finale analise en vir 'n geruime tyd lank aan diegene behoort het wat oor die fundamentele wyse van produksie beskik.

In Sonstraal Primêr se geval voel onderwysers dat diegene wat oor die 'fundamentele wyse van produksie beskik' (diegene in beheer van die instituut) die skool in geheel benadeel. Leerders word beperk ten opsigte van speelgrond en onderwysers in terme van byvoorbeeld hulpbronne en stemtoon (in die geval van Adam). 'n Algemene afleiding wat gemaak kan word is dat, alhoewel die konteks van die skool bevorderlik en na wense is om moontlik 'n pedagogie van plek aan te neem, reken onderwysers dat weens die regulasies en inperkings van die instituut die haalbaarheid van 'n pedagogie van plek bykans onmoontlik is. Wanneer daar egter na die ideologiese dimensie van plek gekyk word (sien bespreking 3.3.3) verwys Lefebvre (1976:31) na ruimte wat politiek en ideologies is en beskou dit as 'n produk wat letterlik met lewendige ideologieë gevul is. Hierdie idee van hom kan waargeneem word in bogenoemde gesprekke met onderwysers. Vanuit onderwysers se gesprekke kon ek agterkom hoe hulle die heersende ideologieë (van diegene in beheer van die instituut) wat die eko-dorpie en skool onderhou aan die lig bring. Met dit in gedagte, kan die aanname gemaak word dat, ten spyte van die ongeskonde skoonheid, Sonstraal eko-dorpie vol onderliggende oortuigings en denke is.

5.6.4 Voorstelle om die konsep 'plek' in die kurrikulum te verbeter (VPK)

Soos in hoofstuk vier bespreek is, maak die HNKV en KABV nie voldoende voorsiening om 'n sin van plek by leerders te bevorder nie en die manier hoe plek in beide dokumente hanteer word, is redelik tegnies en onvoldoende. Hierdie dokumente is een van die aspekte wat 'n direkte impak op onderwysers se denkraamwerke het aangesien hulle op 'n daaglikse basis daarmee gekonfronteer word. Dit kan 'n moontlike rede wees waarom onderwysers se siening van plek ook effens beperk is. Tog het assesseringsstandaarde in die SW leerarea die potensiaal om 'n pedagogie van plek uit te brei en 'n sin van plek by leerders te bevorder. Onderwysers het soos volg gereageer op die vraag hoe hulle die konsep "plek" in die kurrikulum kan verbeter:

Danie: "Gaan terug na die vorige leerplanne wat ons gehad het in die aardrykskunde. Dit baat nou nie ek gaan praat oor Amerika en die kind kan nou nie vir my wys waar is Amerika nie. Die kind het meer blootstelling nodig buite sy onmiddellike omgewing. Hy moet die wêreld as geheel beskou. Persoonlik moet daar meer vleis om die been gesit word. Sodat die kind byvoorbeeld kan weet ten minste waar is Egipte. Ons gaan lê ook nie baie klem meer op plekke nie, want dit baat nie mens gaan ruimtelike oriëntering doen en die kind weet nie waar

die plekke is nie. Ek kan hom vandag wys maar as ek hom môre weer vra dan het hy geen benul. Maar in die outyd het ek elke dag kaartwerk gedoen en hy het presies geweet waar die plekke was. So hulle moet kaartwerk soos in die ou dae weer terugbring."

Danie se beskouing van plek in terme van kaartwerk en ruimtelike oriëntering is weereens 'n bewys dat hy oningelig is oor die multidimensionaliteit van die konsep. As gevolg van hierdie oningeligtheid sal plek nooit as 'n produktiewe opvoedkundige konstruksie waardeur kan word nie, aangesien die verskeie betekenisse van die konsep eers verken moet word volgens Gruenewald (2003a). In Danie se response op verskeie vrae, kan daar waargeneem word dat hy die neiging het om na die "ou" benadering te verwys. Daar kan verder afgelei word dat die "ou" benadering volgens hom veel meer positief was as UGO en dat hierdie "nuwe" benadering as een van die redes aangevoer kan word waarom hy nie 'n pedagogie van plek toepas nie. Die verlange na die ou dae kan moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat Danie 'n onderwyser is wat reeds 30 jaar in die professie staan en dat hy gevolglik die aanpassing moeilik vind.

Anders as Danie, tref Adam 'n onderskeid tussen plek as kaartwerk en plek as tuiste. Sy voorstelle het veral 'n ekosentriese asook 'n antroposentriese basis wat dit ondersteun. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hy eintlik 'n Natuurwetenskap (NW) onderwyser is, maar verplig is om SW aan te bied. Hy stel dus die volgende voor:

Adam: "Dit is nogal baie breedvoerig. Ok, aardrykskunde is nou nie juis my vakgebied nie, maar ek moet dit mos nou gee. Maar vir my gaan dit oor, sien jy plek net as kaartwerk of sien jy plek as home waar jy nou voel dis waar ek wil wees vir die res van my lewe, die afstand na my skool, kerk, na my dorp - is dit haalbaar. Kyk hier is alles redelik sentraal geleë. Ja in die kurrikulum is daar redelik baie wat ons kan gebruik van plek. Maar daar kan meer gefokus word op die omgewing self, die plantegroei, die bewaring van die omgewing, op hoe leerders hul eie tuin of blomtuin kan maak, die idee van 'hoe kan ek aanpas as ek nou in 'n stad moet gaan bly teenoor waaraan ek gewoond is kan ook meer beklemtoon word. Daar kan ook meer gefokus word op die lewensprosesse van mense, die omgee vir mekaar en so meer, jy weet die hele idee van waardes en normes, want dis wat ons gemeenskap en veral hierdie kinders benodig."

Terwyl Danie se voorstel 'n terugkeer na die ou stelsel behels, waar kaartwerk die basis gevorm het, voel Adam dat daar meer op die lewensprosesse, en die natuurlike omgewing, maar ook op waardes en norme in die kurrikulum gefokus moet word om die konsep van plek beter te beklemtoon. Die HNKV en KABV maak tog voorsiening vir hierdie voorstelle van onderwysers, maar dit hang van onderwysers self af tot watter mate hulle inisiatief, kreatiwiteit en interpretasie aan die dag gaan lê. In hierdie geval mag die rede vir die onderbeklemtoning van plek nie noodwendig by die beleidsdokumente as sodanig lê nie, maar by die onderwysers self.

Fullan (2001:115) maak die stelling dat "Educational change depends on what teachers do and think - it's as simple and as complex as that." Eerstens beklemtoon hierdie stelling dat verandering nie net in optrede of net in denke plaasvind nie, maar dat dit van beide afhanklik is - dit wat jy doen, sowel as dit wat jy dink. Dit skep dus ruimte vir die inagneming van 'n bepaalde denkraamwerk van 'n onderwyser (dit wat hy/sy dink) wat moontlik direk op sy/haar optrede kan inwerk. 'n Verdere implikasie hiervan is dat, indien onderwysers verandering in hul denkraamwerke ten opsigte van plek teweeg gaan bring deur hul denkraamwerke aan pas en verder te ontwikkel, dit outomaties ook dit wat hulle doen (byvoorbeeld hoe hulle die konsep "plek" onderrig), sal beïnvloed. Onderwysers se gebrekkige begrip van veelvoudige betekenis van plek is 'n aanduiding dat hul nie die konsep "plek" met die nodige aandag en belangrikheid hanteer soos wat dit veronderstel is om aangespreek te word in die onderwys nie.

Volgende sal daar na die implikasies van onderwysers se beskouing en toepassing van 'n pedagogie van plek gekyk word en hoe dit leerders se sin van plek beïnvloed.

5.7 DIE VERBAND TUSSEN ONDERWYSERS SE BENADERING TOT PLEK EN LEERDERS SE SIN VAN PLEK

In hierdie afdeling beoog ek om moontlike verbande, verskille en ooreenkomste wat vanuit beide onderwysers sowel as leerders se data spruit, te bespreek.

Na aanleiding van bogenoemde gesprekke met onderwysers kon ek agterkom dat beide veral die sosiale dimensie in hul siening aangaande plek beklemtoon. Danie het oorwegend 'n antroposentriese beskouing van plek, terwyl Adam oor beide 'n antroposentriese en 'n ekosentriese beskouing beskik. Die aanname kan dus gemaak word dat onderwysers nie veel

van 'n uitgebreide en veelvoudige siening van die konsep huldig nie (weens verskeie redes) en dat plek oorwegend in terme van sy tegniese aard (koördinate op 'n kaart) beskou word (veral in Danie se geval). Uit die onderhoude met leerders in groepsverband, asook die individuele informele gesprekke, kon ek vasstel dat die konsep "plek" nie een is waarmee leerders op 'n daaglikse basis gekonfronteer word nie. Hul beperkte begrip van die konsep word moontlik verder bevorder deur beide die SW onderwysers se beskouing en benadering van die konsep van plek. Gruenewald (2003a) waarsku dat ons vermoë om plekke waar te neem óf verhinder óf gekoester kan word deur onderwyservaring. Hy noem verder dat skole potensieel menslike ontwikkeling kan belemmer deur 'n soort bevordering van ons gebrek aan bewustheid van, ons gebrek aan konneksie met, en ons gebrek aan waardering vir plekke (sien bespreking 3.3.1). Dit kan moontlik ook die geval by Sonstraal Primêr wees.

Soos reeds genoem speel die (a) estetiese omgewing, (b) plek-gehegtheid en (c) sosiale verhoudings onder beide groepe leerders 'n belangrike rol. Tog kon ek agterkom dat leerders wat in die eko-dorpie woonagtig is, 'n sterker gehegtheid aan hul plek toon. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die blootstelling en stimulasie wat hierdie leerders kry, asook die verantwoordelikheid wat deur diegene in beheer van die instituut aan hierdie leerders gegee word deurdat hulle byvoorbeeld die tuine moet natspuit en die area moet skoon hou. Volgens Adam en Danie het hierdie leerders wat in die eko-dorpie bly 'n beter selfbeeld as die leerders wat nie daar bly nie. Dit skryf hulle toe aan die talle blootstellings wat die een groep ervaar en by die ander een ontbreek. Alhoewel bogenoemde drie faktore (a, b en c) as belangrike aanknopingspunte in enige pedagogie van plek beskou word, is die realiteit dat onderwysers nie daarop voortbou nie.

Een van die redes wat Adam en Danie hiervoor aanvoer is onder andere die streng voorwaardes wat die instituut aan hulle stel. Leerders mag byvoorbeeld nie die totale speelgrond benut nie en word volgens beide onderwysers beperk om hulself uit te leef. Verder noem Adam ook dat die skool as 'n instrument deur die instituut gebruik word om fondse in te samel, maar dat die geld nooit die skool bereik nie. Die gevolg is dat leerders sowel as onderwysers sonder die nodige hulpbronne moet regkom. Volgens Adam kan hy homself ook nie tydens 'n les uitleef soos hy graag wil nie aangesien hy moontlik te hard volgens die regulasies van die instituut mag praat. Hieruit kan dus afgelei word dat mag 'n beduidende impak/invloed op onderwysers se pedagogie het, wat gevolglik die leerders benadeel. Beide onderwysers het ook gevoel dat daar 'n gebrek aan samewerking tussen die skool, die instituut

en die ouers is. Adam noem dat die instituut hul eie agendas het en gevolglik trek die skool aan die kortste end.

Wanneer daar na onderwysers se pedagogie gekyk word, wil dit voorkom of 'n pedagogie van plek in 'n groot mate ontbreek. Dit kan toegeskryf word aan verskeie redes - hul siening van die konsep, hul oningeligtheid oor plek as 'n multidimensionele konsep, probleme op bestuursvlak vanaf die instituut se kant, die toenemende druk van aanspreeklikheid wat op hulle rus en die HNKV en KABV se onvoldoende klem op die konsep. Onderwysers is dit eens dat die streng beperkings en standaarde hul pedagogie in só 'n mate beïnvloed dat die haalbaarheid van 'n pedagogie van plek 'n onmoontlike doelwit is. Volgens Bonnett (2004) spreek hierdie verskerpte tegnologiese benadering tot onderwys van 'n erge verarmde beskouing van die natuur en die menslike natuur. 'n Onderwysstelsel wat bepaal word deur gestandaardiseerde, meetbare doelwitte kan selde die volle ontwikkeling van individue in hul inherente vloeibaarheid en onaantasbare nuanses aanspreek. Op grond hiervan stel Bonnett (2004:118) die volgende vraag: "Is education, therefore, now in danger of losing its way, of becoming 'lost in space'?" Hy noem ook dat die konsep van die natuur 'n baie sterk oriënterende en regulerende begrip is wat ons houdings tot onself en die wêreld op verskeie vlakke deurdring.

Rassisme op plase word steeds eerstehands onder sekere leerders, wat nie in die eko-dorpie bly nie, ervaar en lei daartoe dat hulle nie 'n etiek van omgee teenoor hul plek toon nie. Weereens is Jack (2008) se bewering van toepassing waar hy noem dat ideale plekke nie noodwendig in positiewe plek-gehegtheid resulteer nie. Dis duidelik te sien in Marie, Piet en Rina se miskennende houdings teenoor die plekke waar hul woon. Die feit dat rassisme en die rol van mag uitgestaan het in die onderhoude met onderwysers sowel as leerders, is 'n aanduiding dat Gruenewald (2003b) se idee rondom 'n kritiese pedagogie van plek daadwerklik benodig word in hierdie geval. Soos in die vorige hoofstukke bespreek, is 'n kritiese pedagogie van plek die samevoeging van 'n pedagogie van plek en 'n kritiese pedagogie. Waar 'n pedagogie van plek die ekologiese dimensie beklemtoon, fokus 'n kritiese pedagogie meer op die sosiale dimensie. Die toepassing van 'n kritiese pedagogie van plek stel leerders in staat om te reflekteer oor hul eie situasie en om gevolglik tot aksie oor te gaan om dit te verbeter. Alhoewel dit 'n proses is en verskeie rolspelers behels, kan onderwysers 'n belangrike rol speel deur byvoorbeeld vaardighede by leerders te ontwikkel wat hul in staat sal stel om meer krities oor hul situasie en omstandighede te dink.

Soos reeds in hoofstuk 3 genoem word kritiese pedagogieë benodig om die aannames, praktyke en uitkomst wat deur die dominante kultuur en konvensionele onderwys verontagsaam word, uit te daag. Volgens Gruenewald (2003b) is dit nie net genoeg om bloot te reflekteer oor 'n persoon se situasie nie, maar eerder om daarop te reageer. Dit impliseer dus dat onderwysers wel met leerders oor byvoorbeeld die rassisme wat hulle op plase, ervaar kan praat, maar die resultaat sal in die werklike reaksie of hantering daarvan gesien word. Vanuit die gesprekke met veral leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie, kan die aanname gemaak word dat hierdie leerders moontlik gemarginaliseer is - een van die vele nagevolge wat herlei kan word na die Goepsgebiedewet no. 41 van 1950 van die apartheidsera (sien bespreking 3.3.4.1).

'n Onderlinge verband tussen die konteks van leerders wat op plase woon en die konteks wat hooks (1984, 1990) beskryf kan getref word. hooks (1984:9) verwys byvoorbeeld na die spoorweg wat hulle as swart Amerikaners herinner het aan hul gemarginaliseerdheid. Anderkant die treinspoor was geteerde paaie en winkels wat hulle nie mag betree het nie, restaurante waar hulle nie kon gaan eet nie ensovoorts. In daardie wêreld kon hulle slegs as bediendes, skoonmakers en prostitute werk, solank dit in diens van kapasiteit was. Sy noem dat hulle daardie wêreld kon betree, maar dat hulle kon nooit daar kon woon nie. Die groep leerders wat op plase bly besoek ook plekke soos Stellenbosch onder andere vir inkopies. Die meeste van hulle ouers en familieledes wat nie plaasarbeiders is nie, werk ook as skoonmakers op omringende wynplase of in winkels in die Stellenbosch-omgewing. Tog kan hulle nie self daar bly nie. hooks (1990:149-150) noem dat marginalisasie 'n persoon se kapasiteit om weerstand te bied kan koester en aan 'n persoon die moontlikheid verskaf tot 'n radikale perspektief vanwaar 'n mens nuwe wêreldes kan sien en skep. Dit wil sê dat leerders se omstandighede en woning in 'n plek van hoop soos hooks (1990) daarna verwys, omskep kan word indien onderwysers 'n pedagogie van plek toepas. Dit impliseer dus dat onderwysers aandag moet skenk aan die lewe op die grens/rand.

Bonnett (2004) maak die onderliggende punt dat ten spyte van die ontkenning van die natuur, wat ook al die houdings ten opsigte van die natuur wat ons in die onderwys toon en ongeag die onderliggende konsep wat ons oordra, hierdie houdings beduidend bly. Die konsep van die natuur wat onderrig word, alhoewel implisiet, dra by tot die vorming van leerders se beskouing op 'n baie fundamentele manier. Dit inisieer hulle tot 'n sekere tipe realiteit. Volgens Gruenewald (2003a) moet pedagogieë van plek kwessies van afwesigheid aanspreek:

Wat ontbreek in hierdie omgewing? Wat is verlore? Wat kan hier ervaar word? Dit is tipiese vrae wat die onderwysers by Sonstraal Primêr veronderstel is om aan te spreek.

Ten spyte van voordele van die natuur waarvan Bonnett melding maak, sluit onderwysers die (ideale) konteks waarin die skool geleë is, lewensgetroue kwessies van die leerders, leerders se onmiddellike omgewings en beliggaamde ervarings selde tot min by hul pedagogie in. Alhoewel onderwysers bewus is van leerders se sosio-ekonomiese omstandighede, dra hulle nie juis kennis van leerders se sin van plek nie. Dit bring mee dat hulle ook nie 'n pedagogie van plek toepas nie. Uit die data blyk leerders se sin van plek veral positief op grond van (a) die estetiese omgewing, (b) plek-gehegtheid en (c) sosiale verhoudings te wees. Hierdie kategorieë kan as riglyne vir onderwysers dien in die toepassing van 'n pedagogie van plek, maar aangesien onderwysers grootliks onbewus is daarvan, word dit nie by hul onderrigbenadering ingesluit nie.

5.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek probeer om te verstaan wat leerders se sin van die plek waar hul woon en skool gaan is. Dit is gedoen deur van twee groepe leerders gebruik te maak, naamlik (a) leerders wat in die eko-dorpie (waar die skool ook geleë is) woon en (b) leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie. Die doel was om te bepaal of daar enigsins 'n verskil in hulle sin van plek bestaan. Met betrekking tot onderhoude met leerders is kategorieë deduktief bepaal op grond van Ardoin (2006) se voorstelling van 'n sin van plek as 'n multidimensionele konsep. Daar het verskeie ooreenkomste met betrekking tot die biofisiese en sosio-kulturele dimensies (t.o.v. estetiese omgewing, plek-gehegtheid en sosiale verhoudings) voorgekom. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerders vanuit beide groepe woonagtig is in omgewings waar hul eerstehands die skoonheid van die natuur kan ervaar. Die hele idee van die gemeenskap wat soos een "familie" is word ook deur meeste leerders in beide groepe ervaar.

Verskille in die twee groepe se sin van plek kan gesien word met betrekking tot die psigologiese en politiese dimensies. Temas wat induktief vanuit die data ten opsigte van laasgenoemde twee dimensies ontstaan het, is onder andere dat (a) leerders wat in die eko-dorpie woonagtig is 'n groter mate van blootstelling aan sekere aktiwiteite en voorregte het, (b) hierdie groep het ook 'n groter besorgdheid teenoor die plek/omgewing waar hulle woon en (c) leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie, rassisme deur plaaseienaars

eerstehands ervaar. Leerders wat in die eko-dorpie woon, het ook verder getoon dat hulle psigies baie meer positief ingestel is as die leerders wat nie daar woon nie. Eersgenoemde groep leerders het meer selfvertroue getoon as laasgenoemde groep. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die voordele en blootstelling wat die leerders kry wat in die eko-dorpie bly, hul sielkundig baie meer positief beïnvloed in vergelyking met die leerders wat nie daar bly nie.

Tweedens het ek ook gepoog om die mate waartoe onderwysers "plek" as deel van hul pedagogie insluit, te bepaal. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat onderwysers nie 'n pedagogie van plek toepas nie, ongeag die bevorderlike omgewing waarin die skool geleë is. Hierdie gebrek aan 'n toepassing van só 'n pedagogie weerhou leerders van die blootstelling aan 'n benadering wat soveel potensiaal het - nie net in die onderrig van SW en OO nie, maar ook in alle leerareas en dissiplines.

Volgens Riou soos in Crampton en Eldon (2007:37) is ruimte die plek waar geskiedenis homself inskryf en geografie is weer veronderstel om die analisering van dié wat daar woon en gebore is, te wees. Dit verg dus dat geografie onderwysers dit moet word wat hulle veronderstel is om te word: "awakeners of consciousness, educators and thereby liberators." Riou noem verder dat hy oortuig is daarvan dat dít nie in die stilte van laboratoriums, buite gereelde kontak met die massas ensovoorts, bevorder kan word nie. Die twee SW onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, is onbewus van leerders se sin van plek en pas nie 'n pedagogie van plek toe nie. Aan opvoeding buite die klaskamer, leerders se onmiddellike omgewings, (beliggaamde) ervarings en negatiewe lewensgetroue kwessies word selde aandag geskenk. Alhoewel die omgewing waarin die skool geleë is soveel potensiaal bied vir leergeleenthede, word dit ook nie deur onderwysers optimaal benut nie.

Volgens Haluza-DeLay en Cuthbertson (2000) is die literatuur oor "plek" divers en uitgebreid. Dit wissel van fenomenologiese studies van 'n sin van plek (Casey 1996; Preston 2003; Tuan 1977) en kulturele analyses van plek-making (Basso 1996; Escobar 2001) tot gedetailleerde analyses van die politiese ekonomie en politiese ekologie van plekke en hul rolle in die netwerke van ekonomiese, multikulturele en idealistiese vloeiing in nasionale, regionale en globale stelsels (Burawoy 2000; Escobar 2001; Massey 1997). Alhoewel daar verskeie literatuur oor "plek" saamgevat is (Ardoin 2006; Cresswell 2004; Hutchison 2004; Massey & Jess 1995) en daar veelvoudige definisies oor die konsep bestaan, het die data na

aanleiding van hierdie empiriese studie aan my bewys dat Escobar (2001) se verstaan van die konsep "plek" baie relevant is wanneer hy noem dat:

Place is the experience of a particular location with some measure of groundedness (however, unstable), sense of boundaries (however, permeable), and connection to everyday life, even if its identity is constructed, traversed by power, and never fixed" (Escobar 2001:140).

In die volgende hoofstuk sal ek die gevolgtrekkings, aanbevelings en moontlikhede van 'n pedagogie van plek en 'n sin van plek vir die onderwys sowel as vir verdere navorsing voorstel.

Hoofstuk 6

ALGEHELE GEVOLGTREKKINGS EN MOONTLIKE AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 het ek die studie bekend gestel deur veral op my persoonlike motivering vir die onderneming hiervan te fokus. Hoofstuk 2 word gekenmerk deur die navorsingsmetodologie waar daar in meer besonderhede op die metodes waarop die studie uitgevoer word gefokus is. Onder andere is die probleemstelling, navorsingsvrae, paradigma, data-insamelingsmetodes, steekproefneming van deelnemers, etiese oorwegings en analise van data bespreek. Die teoretiese vraag naamlik: "Kan 'n pedagogie van plek bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van plek by leerders?" is in hoofstuk 3 krities aangespreek. Dit is gedoen deur eerstens na die skakel tussen plek en ruimte te verwys, daarna is daar gefokus op die veelvuldige betekenis wat die konsep "plek" onderlê en laastens is daar na 'n sin van plek as 'n multidimensionele konsep gekyk.

In hoofstuk 4 is die HNKV en KABV dokumente vir die sosiale wetenskappe vanaf grade R-9 geanaliseer om te bepaal hoe plek daarin aangespreek word en tot watter mate daar ruimte vir 'n pedagogie van plek gemaak word. Ek het eerstens 'n bespreking oor plek-onderwys ingelei en daarna die fokus na die beleidsdokumente verskuif. 'n Inhoudsanalise van dokumente het getoon dat die HNKV meer ruimte maak vir die toepassing van 'n pedagogie van plek in vergelyking met die KABV. Alhoewel beide dokumente "plek" aanspreek, word die tegniese aard van die konsep (koördinate op 'n kaart) beskou. Met ander woorde die teoretiese bespreking in hoofstuk 3 aangaande die konsep "plek" en 'n sin van plek (die emosionele konneksies ensovoorts) word grotendeels nie weerspieël in die beleidsdokumente nie. Die aanname is ook gemaak dat aangesien die KABV die spesifieke tydsduur van inhoude beklemtoon, die moontlikheid kan ontstaan dat onderwysers baie minder of glad nie tyd aan die konsep mag bestee nie. Dit is ook 'n aanduiding van hoe onderwysers se denkraamwerke deur beleidsdokumente beïnvloed word.

Hoofstuk 5 lei die empiriese afdeling van die studie in. Daar is eerstens na die navorsingsvraag: "Wat is leerders se sin van plek?" gekyk. Fokusgroepe is gehou met twaalf leerders waarvan ses in en die ander ses nie in die eko-dorpie bly nie. 'n Individuele, informele gesprek is ook gehou met een leerder uit elke groep. Daar is bevind dat verskille in leerders se sin van plek tussen die twee groepe bestaan. Veral in terme van blootstelling aan sekere aktiwiteite, besorgdheid teenoor die omgewing/plek en rassisme van plaaseienaars. Verder is die aanname gemaak dat leerders wat in die eko-dorpie bly meer positief ingestel is - dus in 'n beter psigiese toestand is as diegene wat nie in die eko-dorpie woon nie. Van die ooreenkomste was onder andere dat beide groepe leerders die natuur en sy skoonheid opreg waardeer, geheg is daaraan en dit as 'n vereiste stel vir waar hul eendag hul heenkome sal vind.

Die tweede afdeling van hierdie hoofstuk het gepoog om die tweede empiriese vraag te beantwoord naamlik: "Wat is onderwysers se siening van plek en hoe beoefen hulle 'n pedagogie van plek?" Data is dus van twee sosiale wetenskappe onderwysers ingesamel. Daar is bevind dat onderwysers se siening oor die konsep "plek" ook nie veel uitgebrei is soos wat die literatuur daarna verwys nie. Ten spyte van die ryk omgewing, het onderwysers verskeie redes aangevoer waarom hulle nie 'n pedagogie van plek toepas nie. Van hierdie redes het onder andere behels die inperkings wat deur die instituut aan hulle gestel word en dat dinge op bestuursvlak nie regverdig is nie, wat gevolglik die skool aan die kortste end laat trek. Daar is verder verneem dat onderwysers ook nie juis kennis dra van leerders se sin van plek nie en dat fundamentele aspekte van 'n pedagogie van plek ignoreer word, soos onder andere: buite-klaskamer opvoeding, leerders se liefde vir die estetiese omgewing, en beliggaaamde ervarings van leerders.

Hoofstuk 5 het ook verder getoon dat 'n pedagogie van plek nie by Sonstraal Primêre skool toegepas word nie ongeag die ideale omstandighede om dit te kultiveer. Teen die agtergrond van hoofstukke 3, 4 en 5 kan verskeie redes aangevoer word waarom dit die geval is. Hoofstuk 3 het onder andere getoon dat daar meer opgesluit lê in die term plek en dat "'n sin van plek" opsig self onderworpe is aan kompleksiteit. Die data het dus bevestig dat onderwysers oningelig en onbewus is van die veelvoudige betekenisse wat hierdie konsepte onderlê. Hierdie oningeligtheid en onbewustheid van onderwysers kan dus moontlik toegeskryf word aan die KABV en HNKV wat nie genoegsame klem op die bevordering van 'n pedagogie van plek lê nie. Alhoewel die ruimtes bestaan vir onderwysers om hul eie

diskresie en inisiatief te gebruik, kan daar myns insiens nog steeds meer klem op die veelvuldige betekenis van plek in die kurrikulum geplaas word. Verder het onderwysers ook die arm sosiale omstandighede van leerders en die reëls van die instituut self as redes aangevoer waarom hulle nie 'n pedagogie van plek kan toepas nie.

In hierdie laaste hoofstuk het ek die algehele gevolgtrekkings wat die studie onderlê bespreek deur moontlike aanbevelings vir verdere navorsing aan die lig te bring. Daar is veral gekyk na hoe die teorie rondom plek, 'n sin van plek en plekgebaseerde onderwys die toepassing daarvan komplementeer deur die ooreenkomste, verskille en oorvleuelings tussen die teorie en praktyk (die geval van Sonstraal Primêr) uit te lig. Dit is gedoen deur moontlike voorstelle te beklemtoon wat kan bydra tot die beoefening van 'n pedagogie van plek. Die beperkings en leemtes wat gedurende die studie na vore gekom het is ook aangespreek en as vertrekpunte vir verdere navorsing beskou.

6.2 IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS

6.2.1 Aanpassing in onderwysers se pedagogie

Met bogenoemde in gedagte, is die vraag wat egter nou gestel kan word: wat impliseer die bevindinge in hierdie studie vir onderwysers en die beoefening van 'n pedagogie van plek? Verskeie teorieë kan gebruik word om hierdie vraag aan te spreek, maar Nancy Vansieleghem (2005) se idees rondom 'n benadering, *Filosofie vir Kinders*, is veral gepas. Sy waarsku dat onderwys daarteen moet waak om dieselfde diskoerse te (her)produseer en stel voor dat 'n benadering (*Filosofie vir Kinders*), gevolg kan word waar leerders die middelpunt vorm en leer beklemtoon word deur ontdekking en eksperimentering, asook deur die konstruksie van kennis. Verder noem sy dat *Filosofie vir Kinders* nie verstaan moet word in terme van 'n domein van kennis nie, maar eerder as 'n pakket van praktyke en tegnieke wat ontwerp is om die verkryging van kennis te fasiliteer en om deelnemers in staat te stel om onafhanklike besluite te maak.

'n Benadering soos *Filosofie vir Kinders* beklemtoon kritiese denke, outonomie, dialoog en deelname. Juis om te verhoed dat dieselfde diskoerse rondom (kritiese) denke geproduseer word, is dit belangrik om opnuut te kyk na wat dit beteken 'om te dink'. Arendt (1978) beskryf 'om te dink' as die verantwoordelikheid om te reageer op die verskyning van iets of iemand nuuts. Dit is nie die dink wat verkry kan word deur konvensionele maniere nie; dit is ook nie

'n kapasiteit vir refleksiewe probleemoplossing; of 'n vaardigheid of 'n strategie nie, dit is eerder 'n soektog na betekenis. Die benadering verg ook verder 'n aantal vaardighede soos die voorsiening van goeie redes, die maak van goeie onderskeidings en konneksies en geldige gevolgtrekkings asook die formulering van hipotese, goeie vrae, die erkenning en gebruik van goeie kriteria, die soektog na duidelikheid en relevansie, die verskaffing van alternatiewe oogpunte en die logiese bou op die bydraes van ander (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980; Sharp 1993) soos in Vansieleghem (2005:21). Dit verskaf dus strategieë en praktyke waardeur ons met onself, ons ervarings en met ander mense kan vereenselwig.

Dit kom daar op neer dat onderwysers hul benadering op só 'n wyse moet aanpas sodat leerders vir hulself kan dink. Volgens Lipman is *Filosofie vir Kinders* 'n vorm van hoër-orde denke en word beskou as 'n inisiëring tot 'n demokratiese en vry lewe (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980). Net soos Dewey (1916) sien Lipman demokrasie nie as 'n vorm van regering as sodanig nie, maar eerder as 'n vorm van bestuur van die self en 'n manier van saamleef. Die regering/bestuur van die self verwys na 'n proses van 'n soeke na verhoogde beheer oor 'n persoon se eie denke en aksie en oor die omgewing waarbinne 'n persoon lewe. Om dus hierdie resultaat te bereik is dit belangrik om tot aksie oor te gaan aangesien dit slegs deur optrede en doen is dat ons resultate kan bereik waarvolgens ons aksies gerig is. Die uitkoms van aksies word beoordeel op grond van die gevolge wat hulle produseer.

Met betrekking tot veral die leerders wat rassisme van hul plaaseienaars ervaar is dit juis belangrik om kritiese denke aan te moedig, sonder om dieselfde diskoerse te herproduseer. Volgens Vansieleghem (2005) is kritiese denke en outonomie noodsaaklike kondisies vir 'n demokrasie in 'n omgewing wat oop is vir nuwe idees, dialoog en verantwoordelikheid. Dit impliseer dus dat logika, dialoog en kritiese denke die 'enigste' organiserende beginsels van 'n demokrasie en vryheid is. Alhoewel onderwysers leerders se arm sosiale omstandighede as een rede aanvoer waarom hulle nie 'n pedagogie van plek kan toepas nie, is dit juis belangrik dat hulle kennis moet dra van hierdie benadering en dit ook as deel van hul pedagogie moet begin toepas. Deur hierdie tipe van hoër-orde denke by leerders aan te moedig en hul tot 'n vlak te bring waar hul 'die self' regeer, kan leerders gevolglik tot 'n punt kom waar hul tot aksie en verhoogde beheer oor hul omgewing oorgaan.

Onderwysers moet ook besef dat hul deur hierdie proses nie net die leerders alleen nie, maar ook hul ouers kan bemagtig - nie noodwendig fisiese bemagtiging nie, maar bemagtiging in denke. Ouers kan dalk tot nuwe idees en denke wat deur hul kinders aan hul oorgedra word

kom. Veral in die geval van leerders wat kla oor rassistiese houdings van plaaseienaars asook leerders sowel as hul ouers wat geraak word deur die staking onder plaaswerkers - kan deur hierdie benadering tot 'n ander denkvlak gebring word. Ek impliseer nie dat leerders en hul ouers noodwendig daadwerklike veranderinge in hul denkpattrone sal toon nie, maar hierdie benadering kan die proses aan die gang sit en tot stelselmatige bemagtiging en bevryding in denke lei.

Volgens Arendt (1978), het vryheid niks te doen met die maak van keuses nie; dit het eerder te doen met die moontlikheid om iets te skep wat nie voorheen bestaan het nie, nie as 'n ding of beeld nie, ook nie as kennis opsig self nie. Dit is die moontlikheid van die onmoontlike, die moontlikheid om van ander te onttrek en sodoende die sosiale en historiese ketting van ons denke en aksies te herken. Om dus 'nuutheid' voort te sit, behels volgens Arendt (1977:193) om op só 'n manier te onderrig dat leerders 'n verstaan van hulself in verhouding tot die wêreld verwerf, sonder om hul wêreld of hul posisionering in die wêreld as rigied, bepalend en onveranderlik te ag.

Die uitdaging vir onderwys is dus om 'n ruimte te skep waarbinne kinders die 'ander' kan ontmoet en waar hul 'n tog kan begin om uit te vind wat hierdie ontmoeting beteken. 'n Ruimte waar die kollektiewe soektog na die antwoord op die vraag: "Wat gebeur met my, waarom gebeur dit met my, en wat het ek daarmee te doen?" kan begin. Die antwoord op hierdie vraag is nie 'n kwessie van om myself beter te leer ken nie of om my eie identiteit te bou nie, maar eerder om na my lewe te kyk asof ek dit nog nooit vantevore gesien het nie en om dit te verander. Dit gaan daaroor om 'n antwoord te soek op dit wat my verwar het en waar ek, tesame met ander, probeer om te reageer. En net omdat ons nie weet wat met ons gebeur het nie, benodig ons die 'ander', want dit is net deur praat en reaksie waar ons onself kan uitdruk aan ander. Dit is dus belangrik dat onderwysers leerders se bewustheid van die sosiale posisies waardeur hulle aan die wêreld en aan mekaar verwant is, moet verskerp.

Dit impliseer dus verder dat onderwysers 'n milieu van ondersoek en omgewing waar dialoog bevorder word in die klaskamer moet skep (Vansieleghem 2005). *Filosofie vir Kinders* beklemtoon 'wonder' wat baie keer as twyfel, verwarring, verslaentheid en fantasie uitgedruk word - en dit is wat onderwysers kan gebruik as vertrekpunt in die toepassing van plekgebaseerde onderwys en 'n pedagogie van plek. Matthews (1989:17) soos in Vansieleghem (2005) verwys na 'wonder' as die mooiste geskenk wat die lewe kan bied, terwyl Lipman na die misteries/geheimenisse verwys as dit wat die wêreld wonderlik maak,

misteries/geheimenisse wat by ons opkom van tyd tot tyd en by kinders op 'n konstante basis teenwoordig is en wat ons almal dus in 'n toestand van twyfel plaas. Plato soos in Arendt (1978) praat van "wonder" as 'n tipe patos/aandoenlikheid, as iets wat buite ons is en met ons gebeur, maar ook onsigbaar is en ons forseer om te wonder. Hy beskryf dus "wonder" as die begin van ons denkproses. Die eko-dorpie in hierdie geval is 'n ryk en bevorderlike omgewing vir onderwysers om vir leerders bewus te maak van hierdie "wonder" en misteries van die lewe mits dit optimaal benut word. Dit is dus 'n ideale plek waar leerders oor, in en vir die omgewing opgevoed kan word.

Volgens Bowers en Gruenewald word ons verstaan ontwikkel, indien nie bepaal nie, deur die metafore en praktyke van die kultuur(e) waarin ons ingebed is. Onder andere het Bowers (2001) vaagweg aangespreek hoe "transformatiewe" pedagogieë inderwaarheid as "kulturele bomme" kan dien, wat bydra tot 'n geweld van kolonialisme en die agteruitgang van kultuur. Net soos Gruenewald (2003b) erken Bowers (2001) ook die vereiste vir kulturele kritiek en verandering in sommige kontekste deur die opvoedkundige waarde van prosesse van "dekolonisasie" in Westerse opsette voor te stel. Volgens Gruenewald (2003b:10) behels dit om mekaar uit te daag om die tekste van ons eie lewens te lees en konstant te vra wat dit is wat getransformeer moet word en wat dit is wat bewaar moet word: waar "lees" en "vra" in hierdie konteks as konseptuele take beskou word. Hy beweer verder dat die voorstel om onderdrukte omstandighede te transformeer, gebalanseerd moet wees met die ervaring van 'n empatiese konneksie met ander, menslik sowel as nie-menslik (Gruenewald 2003b:364). Dit impliseer dus dat onderwysers wat 'n pedagogie van plek toepas, kennis moet dra van elke leerder se omstandighede en sin van plek en saam met leerders, hul ouers, die gemeenskap en ander rolspelers binne konteks moet besluit wat presies dit is wat getransformeer en wat dit is wat bewaar moet word.

Gruenewald en Bowers stel aktiwiteite voor wat die onderskeiding tussen die kognitiewe taak van kritiek en die beliggaamde aspekte van plek-bewuste ervaring afbreek. Terwyl Bowers (2001) 'digte beskrywings' as 'n pedagogiese gebruik voorstel, staan Gruenewald (2003a) 'n 'kulturele joernalistiek' voort. Hierdie twee aktiwiteite behels die beliggaamde interaksies tussen plek en kultuur, saam met die kognitiewe (en kritiese) dae van sifting, beskrywing, en om dít bekend te maak wat andersins as vanselfsprekend aanvaar word (Bowers 2001:9). Saam kan hierdie twee komponente beskou word as die inwerkingstelling van die wysiging van verhoudings tot tussen-generasie kennis en plek, en kan ook verstaan word as die

bevordering van 'dekolonisasie' en '(her)bewoning'. Volgens McKenzie (2008:364) word meer benodig as net die aandag tot die pedagogiese "balansering" van kritiese en emosionele interaksies. Sy stel dus eerder die moontlike produktiwiteit van die nadere beskouing van hoe ons leer mag verstaan as die kognitiewe en beliggaamde intersubjektiewe ervaring voor.

Gruenewald (2003a) noem dat plekgebaseerde opvoeders doelwitte aanvaar wat wyer strek as om net leerders vir mark kompetisie voor te berei deur die bevordering van 'n pedagogie vir leerder-betrokkenheid in gemeenskapslewe. Net soos kritiese pedagoë, staan plekgebaseerde opvoeders 'n pedagogie voor wat direk verwant is aan leerderervaring van die wêreld en wat die kwaliteit van lewe vir mense en gemeenskappe verbeter. Volgens Gruenewald (2003b) is dit belangrik vir plekgebaseerde onderwysers om die maniere waarop mag deur plekke werk en sodoende die moontlikhede vir die mens en nie-menslike ander beperk, te identifiseer en aan te spreek indien hulle daarna streef om "plek" met die self te verbind. Volgens Sobel (1996) is dit belangrik dat onderwysers eers vir leerders die geleentheid bied om met die natuurlike wêreld te verbind en te leer om dit lief te hê, voordat hulle gevra word om sy wonde te genees. Sobel wil dus die "hart" van plekgebaseerde onderwys "terug eis" om ervarings te skep waar mense verhoudings van omgee met plekke naby aan die huis kan bou. Die fokus op ervaring van plek is 'n respons teen beide 'n 'gloom and doom' benadering teen omgewingsopvoeding en 'n konvensionele onderwys wat leerders in die klaskamer hou waar hulle aan buite plekke slegs in die abstrakte dink.

Soos reeds genoem dring Gruenewald (2003b) en ander plekgebaseerde opvoedkundiges daarop aan dat onderwysers en leerders gereelde tyd in die buitelug moet deurbring en langtermyn verhoudings met bekende, alledaagse plekke moet vorm indien hulle 'n intense bewustheid van plekke wat tot ekologiese verstaan en ingeligte politiese aksie kan lei, wil ontwikkel. Sobel (1996) beskryf 'n ontwikkelende raamwerk vir plekgebaseerde kurrikulum as dit wat begin by die koestering van empatie vir die bekende, uitbeweeg na die verkenning van die huis wat gevolglik tot sosiale aksie en herbewoning sal lei. Alhoewel Sobel se raamwerk vir ekologiese kontekste ontwerp is, kan dit in problematiese sosiale omgewings toegepas word. Waar in 'n gemeenskap, byvoorbeeld, kan leerders en onderwysers vorms van empatiese konneksies met ander menslike spesies waarneem en ontwikkel? Hoe kan hierdie konneksies lei tot verkenning, ondersoek, en sosiale aksie? (Gruenewald 2003b:8).

Net soos 'n kritiese pedagogie, streef plekgebaseerde onderwys daarna om mense te bemagtig om op hul eie situasies te reageer. Sobel (1996:39) verskuif die klem effens vanaf 'n diskoers

van revolusionêre verandering (kritiese pedagogie) na 'n diskoers van gewortelde empatiese ervaring (plekgebaseerde onderwys) wanneer hy die volgende noem: "If we want children to flourish, to become truly empowered, then let us allow them to love the earth before we ask them to save it". Dit impliseer dus dat daar 'n balans moet wees tussen kritiese pedagogie en die ervaring van 'n empatiese konneksie met ander, menslik en nie-menslik. Die data het getoon dat daar wel 'n liefde vir die estetiese omgewing onder leerders bestaan wat impliseer dat hierdie 'liefde' in die konteks van Sobel aangewend kan word, maar onderwysers is grootendeels onbewus daarvan.

Die rassistiese houdings van plaaseienaars wat sommige leerders by hierdie skool ervaar is 'n algemene verskynsel van wat leerders in baie ander skole (landelik sowel as stedelik) ook ervaar. Na die bestudering van verskeie teorieë oor plek en die onderhoudvoering met leerders en onderwysers kan daar saam met Gruenewald (2003b) gestem word dat 'n pedagogie van plek ten alle tye krities moet wees. Soos reeds in hoofstuk vyf genoem is Gruenewald (2003b) se kritiese pedagogie van plek veral belangrik in die geval van Sonstraal Primêr. Gruenewald (2003b:8) haal vir McLaren en Giroux (1990:263) aan waar laasgenoemde skrywers weer beweer dat 'n kritiese pedagogie ook een van plek moet wees:

"At the most general level ... a critical pedagogy must be a pedagogy of place, that is, it must address the specificities of the experiences, problems, languages, and histories that communities rely upon to construct a narrative of collective identity and possible transformation."

Deurdat 'n kritiese pedagogie 'n sosiologiese fokus en 'n pedagogie van plek 'n ekologiese fokus huldig, komplementeer die twee diskoerse mekaar. Dalk is die twee mees beduidende deursnee tussen die twee, plekgebaseerde onderwys se aanvraag na gelokaliseerde sosiale aksie en kritiese pedagogie se erkenning dat ervaring of Freire (1960/1995) se situasionaliteit, 'n geografiese dimensie het (Gruenewald 2003b).

'n Kritiese pedagogie van plek verwelkom die skakel tussen die klaskamer en kulturele politiek, en verder maak dit eksplisiet die beperkinge en simulaties van die klaskamer problematies. Dit dring daarop aan dat leerders en onderwysers na regte die plekke buite die skool as deel van die skool kurrikulum, wat die plaaslike konteks van gedeelde kulturele politiek is, moet ervaar en bevraagteken (Gruenewald 2003b). Die uitdaging vir plekgebaseerde onderwysers is om skoolervaring uit te brei om sodoende konneksie, verkenning, en aksie in sosio-ekologiese plekke 'net buite die klaskamer' te koester (Knapp

1996). Tog kan daar baie ook binne die klaskamer gedoen word. Soos vroeër genoem verwys Arendt (1977:193) na die oop ruimte wat in die klaskamer ontwikkel kan word waar die 'ander' ontmoet kan word.

6.2.1.1 *Bevordering van die oop ruimte*

Dit is belangrik vir enige onderwyser, nie net ten opsigte van 'n pedagogie van plek nie, om 'n oop ruimte binne die klaskamer te skep. Dit is die ruimte wat tussen die boodskapper en die ontvanger ontstaan; dit is daardie ruimte wat nie deur een van die twee beheer kan word nie; dit is daardie oop of leë ruimte waar taal vooraf bepaalde betekenis het. Gesien as leeg, is dit 'n ruimte waar die vraag of betekenis kan ontstaan, 'n ruimte van verantwoordelikheid, 'n ruimte wat ons ook 'n ruimte van dink kan noem. Volgens Vansielegheem (2005) is dialoog baie belangrik binne só 'n ruimte. Sy noem dat dialoog te doen het met die gee en die aanvaarding van die woord. Soos wat ons woorde gee, aanvaar ons self ook woorde en dit is tydens dialoog waar ons gekonfronteer word met onself. Sy noem verder dat al probeer ons hoe ook al om dit te verstaan, sal ons nooit suksesvol wees nie aangesien ons manier van kyk beperk is: 'we have to borrow the eyes of another; we need the other in order to look at the boundaries of our own thought and go beyond them' (Vansielegheem 2005:32).

Soos in hoofstuk 5 bespreek word, is daar 'n verskil tussen die twee groepe leerders met betrekking tot die psigologiese dimensie. Waar die leerders wat in die eko-dorpie bly baie meer positief en ywerig was om 'n vraag te beantwoord, is daar gevind dat die leerders wat nie daar woon nie, baie meer teruggetrokke en skugter was. Adam en Danie (die twee onderwysers) het ook genoem dat leerders wat in die eko-dorpie woon, hulself hoër ag as die leerders wat nie daar woon nie. Alhoewel dit hul persoonlike opinie is, is dit juis hier waar die oop ruimte 'n baie belangrike rol kan speel. Indien onderwysers die oop ruimte in hul klaskamer verwelkom kan die gaping tussen hierdie twee groepe leerders moontlik vernou word en kan hulle tot die besef kom dat hulle mekaar benodig om die beperkings van hul eie denke raak te sien.

Volgens Theobald en Siskar soos in Gruenewald en Smith (2008:212, 213) kan multikulturele en plekgebaseerde onderwysers mekaar komplementeer. Byvoorbeeld, 'n plekgebaseerde kurrikulum sal goed bedien word deur multikulturele oë wat op die uitkyk is vir seksisme, rassisme en neigings tot vroue haat wat moontlik is wanneer 'n mens probeer om 'n konneksie te kultiveer en te identifiseer met al die individue in 'n plek of gemeenskap. Die skrywers is

voorts van mening dat plekgebaseerde en multikulturele inhoud geïdentifiseer en geïntegreer moet word in die kurrikulum, maar noem ook dat die toevoeging van inhoud alleen nie voldoende sal wees nie. Hulle stel voor dat skole gelyktydig 'n sin van gemeenskap en 'n waardering vir diversiteit onder kinders moet ontwikkel en dat meer klem op die proses van kritieklewering moet wees. Dit is egter nie genoeg om te vra wat leerders moet weet nie; dit is ook noodsaaklik om te besluit hoe hulle tot bewustheid sal kom. Indien die doelwitte van diversiteit en gemeenskap bereik wil word, is dit noodsaaklik dat leerders gemaklik word deur prosesse te gebruik wat demokraties is en kritiese analise verg (Theobald & Siskar soos in Gruenewald & Smith 2008:212, 213).

Aangesien verskillende plekke oor verskillende omstandighede beskik, is dit vanselfsprekend dat daar nie voorskriftelik ten opsigte van plek-bewuste eenhede en lesse opgetree kan word nie. In die geval van Sonstraal Primêr het onderwysers met twee diverse groepe leerders te doen: diegene wat in die eko-dorpie bly en diegene wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie. Dit impliseer dus dat onderwysers aan die een kant meer tyd aan lesse moet bestee wat leerders sal help om krities die kragte wat hulle vanuit 'n spesifieke woonbuurt saam gebring het, te verken. Watter besluite het bygedra dat leerders op plase bly? Watter tipe werk kan gedoen word om die sin van gemeenskap in en buite die skool te verbeter? En aan die ander kant moet lesse so georganiseer word dat leerders (veral diegene wat in die eko-dorpie woon) krities die gebrek aan diversiteit in hul lewens bestudeer. Wie is die oorspronklike inwoners van daardie plek? Hoe is hulle behandel? Waarom woon hulle nie meer daar nie?

Onderwysers kan ook die ooreenkomste wat tussen die twee groepe leerders bestaan gebruik en daarop bou om 'n pedagogie van plek uit te brei. Dit sluit onder andere in hul liefde vir die estetiese omgewing, hul konneksies en emosionele bande wat hul met die plek het waar hul woon, hul spesiale plekke waar hul speel en die meeste tyd deurbring. In hoofstuk 5 het ek ook Langeveld (1983) se idee rondom 'n 'secret place'/geheime plek genoem. Die skrywer beweer dus dat geheime plekke gekenmerk word deur onduidelike grense. Die kind mag dus hom/haarself verloor in die ervaring van so 'n plek. Volgens Langeveld is die geheime plek komplementêr tot 'n publieke wêreld, veral tot die skool, wat gekenmerk word deur sistematisering, eksplisietheid en orde. In kontras word die geheime plek gekenmerk deur fantasie en kreatiewe verbeelding. Die geheime plek beskik oor kwaliteite van 'n bui, 'n gevoel, wat herhaaldelik opgeroep word en die besoeker sowel as die eenaar van die geheime plek sodoende troos. Woord is dikwels onnodig. Gesprekke vind plaas in diep stilte van 'n

vooraangaande verstaan van die self en plek. In so 'n plek vind die kind afsondering/eensaamheid/alleenheid en veiligheid. Dis ook daar waar die onderskeidings tussen die buite en binne wêreld in 'n enkele, unieke geheime wêreld van die kind kan versmelt. Ek stel dus voor dat hierdie gedagte onder onderwysers se aandag gebring moet word sodat hul kan kennis dra van leerders se geheime plekke en daarop kan bou.

Bogenoemde impliseer dus dat onderwysers eers bewus moet word van leerders se sin van plek en dit as boustene gebruik in die toepassing van 'n pedagogie van plek. Soos reeds genoem het die bevindinge getoon dat onderwysers se verstaan van die konsep "plek" nie veel uitgebreid is nie. Dus stel ek voor, soos in hoofstuk 5 ook van melding gemaak is, dat intensiewe en gedetailleerde opleiding vir onderwysers indiens sowel as onderwysers in opleiding aangaande plek en plek-onderwys benodig word.

6.3 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

6.3.1 Gelyke en geskraapte ruimte/'Smooth and striated space'

In hul boek, *A Thousand Plateaus* (1987/2004:474) lei Deleuze en Guattari die idees van 'smooth'/gelyke en 'striated'/geskraapte ruimte in om die gemak of saampersing van energie vloeiings in die samelewing te analiseer. 'n Algemene aspek rondom hierdie idees is die belangrikheid van die verhoudings wat ons met ruimte in die algemeen en die aarde spesifiek het. Die skrywers noem dat Pierre Boulez die eerste persoon was om 'n stel van eenvoudige opposisies en komplekse verskille tussen gelyke en geskraapte ruimte ontwikkel het (Deleuze & Guattari 1987/2004). Hy het hierdie konsepte en woorde in die veld van musiek ontwikkel, waar hy hulle op verskeie vlakke presies gedefinieer het om terselfdertyd 'n verklaring vir die abstrakte onderskeiding sowel as die konkrete vermengings te verskaf. Ons ervaar die wêreld as 'n kontinuum van geskraapte en gelyke ruimtes: 'smooth space is constantly being translated, transversed into a striated space; striated space is constantly being reversed, returned to smooth space' (Deleuze & Guattari 1987:474).

Geskraapte ruimtes is hiërargies, reël-intensief, streng gebind en beknop, terwyl gladde ruimtes oop en dinamies is en toelaat dat transformasies kan plaasvind. Gladde ruimte laat homself toe om geskraap te word, en geskraapte ruimte herverdeel 'n gelyke ruimte, met potensiële verskillende waardes en tekens. Dalk kan ons sê dat alle vordering word gemaak

deur en in geskraapte ruimte, maar alle wording ("becoming") vind plaas in gelyke ruimte (Deleuze & Guattari 1987:486).

Deleuze en Guattari (1987) definieer verder gelyke ruimte as die ruimte van intensiewe prosesse en versamelings teenoor geskraapte ruimte wat gekenmerk word deur gestratifiseerde of stabiele stelsels. Gelyke en geskraapte ruimtes is dus in konstante wisselwerking met mekaar. Dus is dit beter om eerder van 'smoothing' en 'striating' kragte te praat. Gelyke ruimtes is ingeskrewe op die platform van konsekwentheid. Tog kan kragte van verwoesting indring op gelyke ruimtes ongeag of dit menslik of nie-menslik is. Die mens self word gesien as 'n verwoestende krag wat geskraapte onderbrekings in die gelyke ruimtes van die natuur teweegbring soos wat hulle aanpas by ekologiese en ander prosesse. Deleuze en Guattari noem verder dat spore van gelyke ruimtes wat omring is deur geskraapte ruimtes uit vrye verhoudings van molekulêre eenhede in plaaslike beweging bestaan: die straat van die danspartytjie kan 'n gelyke ruimte word selfs al word dit van alle kante begrens/beperk deur gesegmenteerde, geskraapte ruimte. Sodoende is werk ook 'n skraping van die Staat, maar vrye aksie, sy teenoorgestelde kan 'n gelyke ruimte kerf. Kinders se spel en hul aksies oor die algemeen kan byvoorbeeld die mees geskraapte ruimte gelyk maak selfs as hul poog om klein geskraapte ruimtes te herproduseer. Deleuze en Guattari stel voor dat heilige ruimtes ook 'geskraaptheid' teenwerk.

In die geval van Sonstraal Primêr kan die eko-dorpie en die skool self op die oog af as gelyke ruimtes beskou word. Maar vanuit gesprekke met die twee onderwysers het die verskeie ideologieë en oortuigings wat die plek onderlê al hoe meer na vore gekom. Aangesien dit slegs twee onderwysers se ervarings is en ek nie ander deelnemers betrek het om van hul ervarings te hoor nie, sal ek die eko-dorpie in hierdie konteks as 'n gelyke ruimte beskou en eerder sê dat dit omring en beperk word deur geskraapte ruimtes. Die skrapingskragte in hierdie geval kan in terme van nasionale beleide, kringbestuurders, die skool self en boonop die reëls en regulasies van die instituut behels. Nasionale beleide onder andere die KABV sê voorskriftelik aan onderwysers hoe hulle tyd moet bestuur, hoeveel take vir assessering voltooi moet word, wat dit moet behels ensovoorts. Verder is daar kringbestuurders, vakadviseurs, departementele hoofde, die skoolhoof self ensovoorts wat verder die werk van onderwysers beheer. Nader aan die klaskamer, is daar ook roosters wat onderwysers se tyd op 'n bepaalde manier beheer. Met ander woorde wat hier waargeneem kan word in die geval van Sonstraal Primêr is dat die skool self hiërargies georden is en dat daar soveel

verantwoordelikheid vir aanspreeklikheid op onderwysers is dat die waarde van 'n pedagogie van plek heeltemal oor die hoof gesien word. Skoolvakke opsigself laat ook onderwysers op 'n bepaalde manier dink. Beide onderwysers in hierdie geval het hul opleiding gedurende die apartheidsjare ontvang. In die geval van Danie (waar die fokus vir hom veral op kaartwerk is) kan daar waargeneem word hoe die opleiding in geografie wat hy gedurende daardie tydperk ontvang het nog steeds 'n beduidende invloed op sy denkraamwerke en benadering het. Daardie tipe van opleiding het vir Danie vir jare (30 jaar) beïnvloed en hy kan egter nie daarvan wegbeweeg nie. Dit is dus 'n aanduiding van hoe skoolruimte oor die jare geskraap is. Met al hierdie skrapingskragte in gedagte word onderwysers en die skool as geheel moontlik verder geskraap deur die reëls en regulasies van die instituut.

Die groep leerders wat in die dorpie woon het verder genoem dat hulle die natuurprag sowel as die voordele onder andere die funksies en aktiwiteite waaraan hulle blootgestel word die meeste geniet. Die skrapingskragte wat in hierdie geval kan inwerk op die gelyke ruimte kan moontlik die mag van die eienaars of aandeelhouders van die eko-dorpie wees. In die geval van leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie kan die plekke waar hulle woon (plase) as gelyke ruimtes beskou word, maar wat begrens word deur verwoestende/skrapingskragte wat hoofsaaklik die rassistiese houdings van die plaaseienaars behels.

Sonstraal Primêr is dus 'n geval waar die omgewing (eko-dorpie) bevorderlik is om 'n sin van plek by leerders te ontwikkel en 'n pedagogie van plek toe te pas, maar as gevolg van die oorweldigende skrapingskragte wat hiërargies inwerk op die plek en sy mense, gebeur dit egter nie. Dit impliseer dus dat daar ernstig gekyk moet word na die maniere waarop skole georganiseer is en dat verandering in terme hiervan oorweeg moet word. Navorsing kan verder voortgesit word deur 'n meer in-diepte studie oor hierdie gelyke en geskraapte ruimtes te onderneem. Onderwysers self moet ook gaan kyk na moontlikhede om hierdie geskraapte ruimtes meer gelyk te maak en dit sal verg dat hulle dus in gesprek sal moet tree met die betrokke rolspelers van die instituut. Meer intensiewe navorsing kan dus gedoen word oor moontlike maniere om die geskraapte ruimtes meer gelyk te maak.

6.3.2 Die verkenning van die vluglyne/'lines of flight'

Ander sentrale konsepte tot Deleuze en Guattari se werk is 'deterritorialization' en 'reterritorialization'. Volgens Ringrose (2010) verwys 'territorialization' na energie wat vasgevang en geskraap is in spesifieke ruimte-tyd kontekste. 'Deterritorialization' is wanneer

energie normatiewe stratum ontvlug of vlugtig buite dit beweeg. 'Reterritorialisation' beskryf die prosesse van herstelling van daardie skeure. Vluglyne word dus beskou as 'deterritorialisations' of uitbreidings wat nooit stop nie, maar eerder vertak en veelvoudige reekse en risomatiese verbindings vorm (Deleuze & Guattari 1987:15). Tamboukou (2008) noem dat ons konstant besig is om tussen 'deterritorialization' - bevryding van onself van die beperkings en grense van beheerde, geskraapte ruimtes - en 'reterritorialization' - herposisionering van onself in nuwe regimes van geskraapte ruimtes, te beweeg. Vluglyne is dus wordings ("becomings"), klein verbindings en bewegings wat by die minuut of op molekulêre vlak opereer (Beddoes 1996) soos in Ringrose (2010). Dit is egter nie magiese ontvlugtings nie.

Deleuze en Guattari (1987/2004:314) noem ook dat sommige vluglyne ook verwoestend of skadelik kan wees wanneer hulle onder andere dwelmverslawing as voorbeeld beskryf: 'the creative line, or line of flight immediately turns into a line of death and abolition'. Die skrywers waarsku verder: "You may make a rupture, draw a line of flight, yet there is still a danger that you will reencounter organizations that restratify everything, formations that restore power to a signifier, attributions that reconstitute a subject" (Deleuze & Guattari 1987:9). Tog is begin- en eindpunte nie so belangrik in Deleuze en Guattari se geofilosofie nie. Vir hulle gaan dit oor die nomadiese vorme van bestaan: 'other ways of moving and traveling: proceeding from the middle, through the middle, coming and going rather than starting and finishing' (p.25). Wat krities is in die ervaring van vryheid, is ons beweging tussen in, wanneer ons die vluglyne volg, die 'intermezzo', die proses van 'becoming other'.

Soos reeds genoem is die eko-dorpie, Sonstraal, 'n ryk, potensiële omgewing vir die ontwikkeling en koestering van 'n sin van plek by leerders. Dit is ook 'n ideale omgewing om 'n pedagogie van plek toe te bevorder. Onderwysers in hierdie studie het veral op die beperkings wat deur die instituut en eienaars aan hul opgelê is, gefokus. Ek stel voor dat daar meer aandag aan die vluglyne bestee moet word. Onderwysers is dalk meer ingestel op die eindpunte - waar en wanneer die onregverdigheid teenoor die skool sal eindig. Insteede daarvan om konstant daarop te fokus, stel ek voor dat hul energie verskuif moet word na die ruimte(s) tussen die begin- en eindpunte. Met ander woorde hoe kan dit wat reeds bestaan in moontlike vluglyne omskep word. Dit wat reeds bestaan en wat as vluglyne gesien kan word, is onder andere: die bevorderlike omgewing (die eko-dorpie in geheel), die beginsels en leefwyses van volhoubaarheid, die leerders se sin van plek en veral hul liefde vir die estetiese

omgewing. Dit verg net 'n sekere lens om die potensiaal wat in hierdie geval bestaan, raak te sien. Die vluglyne kan met 'n benadering soos *Filosofie vir Kinders* aangespreek word binne die konteks van 'n pedagogie van plek, waar laasgenoemde as die sambreelterm beskou word. Indien plekbewuste onderwys bevorder wil word sal programme vir onderwysers in-opleiding hersien moet word en ruimtes of geleenthede geskep moet word vir student-onderwysers se eie unieke wording. Indien dit nie gebeur nie, sal dit ook nie in skole plaasvind nie.

6.3.3 'n Onderzoek van die "non-places" in leerders se lewens

Die feit dat leerders onder andere genoem het dat hulle eendag in plekke soos Johannesburg, Engeland wil bly (sonder dat hulle al daardie plekke besoek het), dui daarop dat plek erken kan word as iets wat oop is met deurdringbare grense wat nie net gevorm word deur komplekse webbe van plaaslike, nasionale en globale invloede, nie maar ook deur verskillende sosiale en kulturele strominge en prosesse (Hopkins 2010). In die geval van leerders wat aspireer om eendag in ander plekke te woon, sonder dat hulle die plekke al fisies besoek het, impliseer dus dat alhoewel leerders hul lewe lank in 'n spesifieke plek woonagtig is, hulle tog ingelig is oor ander plekke (waarvoor die plekke bekend is, wat daar gebeur ens.) deur hul blootstelling aan virtuele bronne. Leerders kan deur middel van die internet waarneem hoe dit byvoorbeeld in Amerika of Engeland lyk en watter spesifieke besienswaardighede hul aandag in daardie plekke trek. Tog is dit ironies dat Danie genoem het dat leerders nie 'n idee het waar die verskillende plekke is nie, maar uit gesprekke met leerders, kon ek agterkom dat hulle 'n hele paar dinge van ander plekke weet en dat hulle aspireer om daar te bly. Dit dui dus daarop dat onderwysers tot 'n groot mate oningelig is met betrekking tot leerders se aspirasies, belangstellings en sin van plek.

In die boek, *Deleuze and Space*, verken Ian Buchanan die hele idee van 'space in the age of non-place'. Laasgenoemde skrywer maak die voorbeeld van hoe ons gereeld ingevoerde Mexikaanse veselperskes, kiwi's vanuit Nieu Seeland, dadels vanaf Israel ensovoorts kan koop sonder om daarvoor te dink. Die punt wat hy maak is dat dit wat ons as vanselfsprekend op 'n daaglikse basis aanvaar die resultaat is van 'n merkwaardige en historiese huidige proses van globalisasie (Buchanan soos in Deleuze 2005:17). Globalisasie veroorsaak dus dat 'n mens nie noodwendig 'n spesifieke plek hoef te besoek om ingelig te wees daaroor nie of om in 'n spesifieke plek te wees om van sy kenmerkende kosse te eet nie. Die meeste van hierdie leerders was nog nooit verder as die Wes-Kaap nie, maar aspireer om eendag in lande te woon wat hul nog nooit besoek het nie. Diegene wat genoem het dat hulle eendag in Johannesburg

en Engeland wil woon omdat dit finansiëel beter is daar, dui daarop dat hulle reeds 'n mate van betekenis aan daardie plekke geheg het. Hierdie idee sluit ten nouste aan by Somerville (2008:341) wanneer sy die volgende vra: "How might we educate a generation of children 'growing up global', to be attached to their local places, to inhabit, and to know place differently?"

Buchanan noem ook dat dit onakkuraat is om te beweer dat ruimte glad nie oor tyd verander het nie. Hy beweer egter nie dat dit onveranderd gebly het nie, maar noem dat die fokus op die mobiliteit van die subjek die nodige sleutel is om die maniere waarop dit verander het te verstaan. Volgens Buchanan het ruimte ons kapasiteit om ons rigting daarin te vind getransendeer aangesien ons die logika aangeneem het om daardeur te beweeg en gladde, wrywinglose ruimtes wat die postmodernistiese subjek dryf, geskep het (Buchanan soos in Deleuze 2005:19). Baie leerders, in hierdie geval, pendel ver per bus om by die skool uit te kom. Die skoolbus hou dus by verskeie plekke stil om leerders op te laai. Na skool of naweke vergesel baie leerders hul ouers na die naaste winkelsentrum om kruideniersware te koop. Die gevolg is dat baie van die leerders gedurig deur plekke beweeg. Tog spandeer hulle nie genoeg tyd in/by elke plek om te kan sê dat hulle dit verken het nie. Buchanan soos in Deleuze (2005:28) verwys hierna as "being in two places at once" of nader aan die waarheid is die uitdrukking "being in neither place, at once" meer gepas. Die idee van mobiele subjekte kan in hierdie opsig waargeneem word soos wat leerders deur verskillende ruimtes beweeg.

Volgens Michael Herr soos in Jameson (1991:45) moet daar oor postmodernistiese ruimte gedink word in terme van: "it is geared to keep you mobile" (Buchanan soos in Deleuze 2005:19). Buchanan maak verder die punt dat dit nie die mens as sodanig is wat verander het nie (ten spyte van skuiwe in nuwe tegnologie, nuwe sosiale strukture, nuwe vorme van produksie ensovoorts); dit is slegs ons dag-tot-dag omstandighede wat verander het. Hy maak gebruik van Augé se werke en noem dat vliegtuie ons spore op aarde verminder het – in só 'n mate dat ons nie meer tot stilstand by plekke kom soos wat ons voorheen het nie.

In hierdie postmodernistiese era "we swim through places more than we dwell there and consequently a new type of social space has emerged whose precise purpose is to facilitate a frictionless passage - airports, train stations, bus terminals, fast food outlets, supermarkets and hotels" (Buchanan soos in Deleuze 2005:28). Aangesien hierdie plekke nie 'n sin van plek toeken nie, verwys Augé na hierdie plekke as "non-places". Rem Koolhaas verwys daarna as "junk spaces" (Buchanan soos in Deleuze 2005:29). Die vraag kan egter nou gestel word:

"kan daar nog na plek in hierdie postmodernistiese era verwys word, of het globalisasie van ons mobiele subjekte gemaak wat konstant deur verskillende ruimtes ('non-places') beweeg?"

Met bogenoemde ingedagte stel ek voor dat onderwysers meer bewus moet word van hierdie "non-places" in leerders se lewens. Navorsing kan ook voortgesit word om hierdie "non-places" of "junk places" in leerders se lewens te verken. Dit is inderwaarheid waar verskeie dog intieme sosiale interaksies plaasvind. Met betrekking tot die leerders in hierdie gevallestudie kan die "non-places" wissel vanaf die bushalte, tot die voorkant van die snoepie by die skool en dit is juis waarvan onderwysers moet kennis dra. Hierdie gedagte kan moontlik ook in verdere studies verken word.

6.3.4 Intensiewe opleiding vir onderwysers in-diens en student-onderwysers in opleiding

In hoofstuk vier is daar na die proses van inhoudsanalise tot die gevolgtrekking gekom dat die KABV die konsep "plek" met betrekking tot die sosiale wetenskappe heelwat minder aanspreek as in die geval van die HNKV. Gruenewald (2003b) gaan so ver om te noem dat onderwysers die opdragte van 'n gestandaardiseerde "placeless" kurrikulum ontvang en dat hulle dit ook grotendeels netso aanvaar. Volgens Gruenewald (2003b) is die ondervraging van die skakels/verbande tussen die omgewing, kultuur en onderwys 'n intellektuele uitdaging wat min opvoedkundige teoretici onderneem het. Smith (2002b:587) bied vyf benaderings tot plekgebaseerde leer aan waarop opvoedkundige navorsing in plekgebaseerde praktyke kan fokus: (a) plaaslike kulturele studies, (b) plaaslike natuurstudies, (c) gemeenskapskwessie - ondersoek en probleemoplossing, (d) plaaslike internskappe en entrepreneursgeleenthede, en (e) induksie in gemeenskapsbesluitmaking. Smith (2002b:593-594) noem dat wanneer onderwysers en leerders in enige van hierdie areas kurrikulumskeppers word: "the wall between the school and the community becomes much more permeable and is crossed with frequency ... The primary value of place-based education lies in the way that it serves to strengthen children's [and adults'] connections to others and to the regions in which they live". Verdere navorsing kan dus gedoen word wat behels 'n ondersoek oor hoe hierdie konneksies van leerders versterk kan word en hoe leerders hul leefbare omgewings bewaar en transformeer.

Hoe dit ook al sy, onderwysers wat die agente van verandering is of dit veronderstel is om te wees, moet oor 'n soort kundigheid beskik aangaande die toepassing van 'n pedagogie van

plek. Alhoewel die reedsbestaande deskundigheid nie herskep kan word nie, is dit tog moontlik om dit uit te brei en te verbeter. Volgens Darling-Hammond en Ball (1999:1-2) is die kundigheid van onderwysers fundamenteel en hulle beklemtoon dus die belangrikheid daarvan soos volg:

Teacher expertise - what teachers know and can do - affects all the core tasks of teaching. What teachers understand about content and students, for example, shapes how judiciously they select from texts and other materials and how effectively they present material in class. Teachers' skill in assessing their students' progress also depends on how deeply teachers know the content and how well they understand and interpret student [work]. Nothing can fully compensate for the weakness of a teacher who lacks the knowledge and skills needed to help students master the curriculum.

Tog het navorsing al telkemale bewys dat kurrikulumverandering nie noodwendig verandering in onderwysers se pedagogie of denkraamwerke waarborg nie. Daar is byvoorbeeld talle onderwysers wat nog steeds vasgevang is in die sogenaamde 'ou' benadering en gekant is teen die HNKV. Dit impliseer dus dat al word kurrikulum hoe ook al herskryf om byvoorbeeld ruimte te maak vir plekgebaseerde onderwys, sal dit nog steeds nie 'n verandering in onderwysers se denkraamwerke en praktyk waarborg nie.

Ek stel dus voor dat daar met 'n intensiewe, gedetailleerde, opleidingsprogram aangaande die konsep "plek" en plekgebaseerde onderwys vir onderwysers in diens asook vir student-onderwysers begin moet word. Die belangrikheid van "plek" en plekgebaseerde onderwys moet vir onderwysers beklemtoon en verduidelik word deur die blootstelling aan spesifieke opleidingsprogramme, kursusse ensovoorts sodat hulle die belangrikheid en erns daarvan eerstehands kan verstaan en ervaar. Indien dit nie gaan plaasvind nie, gaan plekgebaseerde onderwys nooit tot sy reg kom nie.

6.3.5 Etnografiese navorsing

'n Verdere voorstel sal wees om byvoorbeeld 'n etnografiese studie met betrekking tot 'n sin van plek met leerders te doen. Die navorser kan in hierdie geval vir 'n tydperk saam met die leerders wat in, asook nie in, die eko-dorpie woonagtig is, bly en op 'n daaglikse basis saam met hulle die verskillende ruimtes en plekke waardeur hulle elke dag beweeg, betree. Volgens Pain (2009) het mense verskillende toegang tot en ervarings van ruimte en plek op grond van hul ouderdom. Dit beteken dus dat jong mense se ervarings van plek sal verskil op grond van hul ouderdom en sodoende kan hulle toegang verkry tot spesifieke plekke en op ander plekke

dit verbied word. Teen hierdie agtergrond kan ruimtelike patrone beskou word as 'n refleksie van sosiale verhoudings en andersom (Smith 1999). Vir die etnografiese navorser sal dit interessant wees om te bepaal hoe leerders van een plek na 'n ander in een dag beweeg, watter ruimtes hulle as gemarginaliseerd beskou en hoe hulle dit in iets nuuts omskep. 'n Ondersoek van die 'non-places' in leerders se lewens kan ook 'n interessante fokuspunt word indien so 'n metodologie gevolg word. Die stakings onder die plaaswerkers het eers teen die einde van my tydperk by die skool uitgebreek en ek kon dus weens 'n gebrek aan tyd nie in meer besonderhede met leerders en hul ouers daaroor gesels nie. Tog sou die leerders wat geraak is daardeur nog 'n dimensie tot die studie gevoeg het. Verdere navorsing kan dus in hierdie opsig onderneem word deur die etnografiese navorser.

6.4 REFLEKTIEWE OORSIG

Tuan (1979) noem dat om te kyk/te sien die effek het om 'n afstand tussen die self en die objek te plaas, want dit wat ons sien is altyd "daar buite." Dinge wat te na aan ons is kan gehanteer, geruik en geproe word, maar hulle kan nie gesien word nie - of ten minste nie duidelik genoeg nie. Tydens intieme oomblikke sluit mense hulle oë. Verder noem hy dat 'om te dink' afstand skep. 'n Persoon erken eers die waarde van 'n intieme ervaring wanneer hy/sy daaroor nadink en dit 'n herinnering geword het. Dit verg dus dat 'n mens jouself moet distansieer van 'n intieme ervaring om die opregte waarde en kwaliteit daarvan te ontdek. Inboorlinge is tuis en gewoek in hul plek se atmosfeer, maar die oomblik dat hulle begin dink oor hul plek, verander dit in 'n objek van denke "out there". Net soos 'om te dink' is 'om te sien' ook evaluerend, oordeelkundig en bevorderlik vir fantasie.

Intieme ervarings hetsy dit van mense of dinge is, is volgens Tuan (1979) moeilik om te openbaar. Dis moeilik om geskikte woorde te kry en foto's en diagramme is nie altyd voldoende nie. Musiek kan sekere gevoelens oproep, maar dit ly 'n gebrek aan denotiewe presiesheid. Feite en gebeurtenisse word maklik weergegee. Ons weet gewoonlik wat om te admireer: ons kan daarna wys en 'n foto neem sodat ons dit kan hou as 'n permanente en publieke rekord van wat gebeur het. Maar die kwaliteit van die plek en van ons spesifieke ontmoeting is nie vasgevang nie. Intieme ervarings is moeilik maar nie onmoontlik om uit te druk nie. Hulle mag persoonlik en diep gevoel word, maar hulle is nie solipsisties of eksentries nie. Daar is baie meer aan ervarings as daardie elemente wat ons kies om aandag aan te skenk. Die skrywer lei ook 'n paradoks in wanneer hy die volgende noem: "thought

creates distance and destroys the immediacy of direct experience, yet it is by thoughtful reflection that the elusive moments of the past draw near to us in present reality and gain a measure of permanence" (Tuan 1976:148). Soos wat ek met leerders en onderwysers gepraat het, het ek self ook nagedink oor wat dit is wat my roer, laat tuis voel en tot stilstand bring en aan watter intieme ervarings ek opregte waarde heg.

Volgens Langeveld (1983) voel ons slegs in die wêreld alleen. Maar in die realiteit van die wêreld wat ons self skep, voel ons tuis en gewortel. In ons geheime plek voel ons geen angstigheid nie; alles is veilig. In ons geheime plek, in geleefde ruimte, ontbloomt verskynsels hulself meteens aan ons. Langeveld glo dat volwassenes wat heel is, hierdie sin van geheime plek behou omdat hierdie sin aspekte weergee wat essensieel menslik is. As volwassenes is die geheime plek ook nie meer so 'n geheim nie; gewoonlik word dit gedeel met geliefdes en kan die huis, studio, werksplek, woonbuurt-kroeg ensovoorts insluit (Langeveld 1983). Die verskeie teorieë oor plek wat ek bestudeer het tydens hierdie studie en die kort tydperk wat leerders en onderwysers vir my in hul ruimte toegelaat het, het vir my as navorser ook my geheime plek laat ontdek. Dalk het ek dit reeds geken, maar die studie het definitief die (her)verkenning/(her)ontdekking van my geheime plek ontbloomt.

Die studie het my laat besef dat tuis-wees of 'being home' in dit lê wat my hart laat glimlag en innerlike vreugde verskaf. Dit het my laat reflekteer en my laat nadink en ek het myself telkemale afgevra wat dit is wat aan my innerlike vreugde verskaf. Dit het geveg dat ek die versperrings wat my sig belemmer moes verwyder om my intieme ervarings en geheime plek in my wêreld te ontdek. In hierdie opsig was die studie vir my meer as net wetenskaplike navorsing - dit was ook 'n pedagogiese reis tot die (her)ontdekking van my plek as jong vrou in 'n wêreld waar niks konstant is nie.

Die antwoord op waar ek tuis voel en tuis is, was deurgaans dieselfde - in verhoudings. Verhoudings met mense, beleefde ervarings en koestering van herinneringe - dít is waar die krag van tuis-wees vir my lê. My verhouding met die natuur, my verhouding met sekere mense, my verhouding met die self en my verhouding met God. Tydens die studie het my denke oor wat my plek in my wêreld is, uitgebrei. Konstante reflektering het aan my openbaar dat tuis-wees vir my in een-tot-een/individuele verhoudings lê.

Cresswell (2004) voer aan dat konsepte van plek dalk net bestaan omrede 'n spesifieke groep mense saamstem dat dit waar is. Hy gebruik die voorbeeld van ons konsep van 'n perfekte

huis/tuiste en noem dat dit baie keer beïnvloed word deur hoe die media dit definieer. Die media is geneig om 'n droomhuis in terme van graniet tafelbladdens, staal toebehore, onthaalruimtes ensovoorts uit te beeld. Terwyl huis/tuiste vir ander mense deur frases soos "mense is vriendelik" en "mense ken en help hulle bure" gedefinieer word. Vir sommige mense lê dit in die nastreef van rykdom, titels, roem en materiële dinge of om letterlik by hul tuiste tussen familie en vriende te wees. Vir my is tuis-wees wanneer ek alleen in die natuur verkeer, wanneer ek een-tot-een met 'n persoon kommunikeer, wanneer ek die nabyheid en liefde van my Skepper kan ervaar en wanneer ek met myself in my geheime plek net kan *wees*. Dit is hierdie tipe verhoudings wat my onderbreek, my tot stilstand laat kom en aan my die kwaliteit van my lewe verskaf.

6.5 SAMEVATTING

Die verkenning van leerders se sin van plek en onderwysers se begrip en gebrek aan die toepassing van 'n pedagogie van plek in die studie het getoon dat baie menslike ervarings steeds moeilik bly om te artikuleer veral met betrekking tot die kwaliteit van 'n gevoel of estetiese beskrywing. Alhoewel die idee van 'n sin van plek en 'n pedagogie van plek in hierdie studie verken is, is dit belangrik om in gedagte te hou dat die konsep "plek" opsigself teoreties kompleks is. Juis as gevolg van die omstredenheid en kontroversie wat die term "plek" onderlê, was dit onmoontlik om een rigiede verklaring vas te stel van wat dit eintlik is. Hierdie studie het dus ten doel gehad om die moontlikheid van 'n sin van plek en pedagogie van plek krities te bespreek deur van uiteenlopende literatuur gebruik te maak, sodat die leser self tot nuwe insigte kon kom deur die moontlikheid van hierdie gedagte in oorweging te neem.

As navorsers binne die sosiale wetenskappe verskaf ons slegs afgestompte voorstellings van mense en hul wêreld. Tuan (1979) beweer dat ervarings gedeeltelik of heeltemal geïgnoreer word aangesien daar 'n gebrek bestaan aan die middele om dit te artikuleer of uit te wys. Deur middel van onderhoudvoering het ek gepoog om meer van leerders en onderwysers se ervarings te verstaan. Tydens die gesprekke het ek ook tot groter kennis gekom oor die intieme verbindings wat leerders met hul plek het. Alhoewel die onderhoude met onderwysers ten doel gehad het om te bepaal wat hulle verstaan van plek is en hoe hul 'n pedagogie van plek toepas, het ek meer inlig geraak oor hul ervarings by Sonstraal Primêr. Dit is inligting wat ek per toeval verkry het, maar wat my gehelp het om binne konteks te verstaan waarom

onderwysers nie 'n pedagogie van plek suksesvol by die betrokke skool kan toepas nie. Ek as navorser het dus ook baie geleer en persoonlik gegroei. In hierdie opsig kan die onderhoud meer as net 'n data-insamelingsmetode beskou word, maar ook as 'n pedagogiese oomblik.

Na aanleiding van hierdie studie kan daar ook saam met Kehrberg soos in Gruenewald & Smith (2008) gestem word dat plekgebaseerde onderwys 'n breë term is wat nie net na 'n metode van onderrig verwys nie, maar ook na 'n groeiende beweging om skoling te herdefinieer asook 'n teorie van hoe ons uiteindelik onderwys moet beskou. Hy is van mening dat een definisie van hierdie term moeilik is. Gruenewald (2003b) beaam dit wanneer hy noem dat plekgebaseerde onderwys 'n gebrek aan 'n spesifieke teoretiese tradisie het. Met dit in gedagte kan die studie 'n verdere moontlike bydrae tot die ontwikkeling van plek-bewustheidsonderwys, veral binne 'n Suid-Afrikaanse verband, lewer.

Gruenewald (2003a) beweer verder dat alhoewel toenemende toegang tot instellings (wat nou letterlik van hul gemeenskappe ommuur en omhein is) 'n groot verbetering sal wees, moet toegang tot plekgebaseerde onderwys verbind word aan doelwitte wat skole tans afskeep: die verhoging in geleentheid vir menslike persepsie en ervaring, die bestudering van die tussenverhoudings tussen kultuur en plek, die verstaan van hoe ruimtelike vorms ingebed is met ideologieë en magsverhoudings herproduseer, die waardering van die diversiteit van die lewe op die grens/rand, die fokus op die gesondheid van nie-menslike spesies en ekosisteme, en deelname in die proses van plek-making vir 'n goeie lewe.

Die studie het weereens beklemtoon dat die onmiddellike uitdaging wat plekgebaseerde onderwys vir onderwysers stel, die vereiste is om te reflekteer op die uitdagings van 'n skoolsentriese kurrikulum wat die pedagogiese beduidendheid van ervaring met bekende en vergete plekke buite die skool ignoreer. Alhoewel kritici van plekgebaseerde benaderings tot onderwys kan beweer dat hul tot 'n soort beperkte provinsialisme kan lei, verskil Noddings (2002:170) deur te beklemtoon dat: "the risk runs in exactly the other direction." Met ander woorde, huidige neigings (standaarde en toetsing belyn met globale ekonomiese doelwitte) bevorder 'n tipe van generiese opvoeding vir enige plek ("anywhere"). Noddings (2002:171) gaan van die argument dat hierdie tipe van onderwys "might easily deteriorate to an education for 'nowhere' - that is, to an unhappy habituation to places and objects that have lost their uniqueness and their connection to natural life."

Die geval van Sonstraal Primêr het getoon dat wat ook al die potensiaal van 'n beweging tot plekgebaseerde onderwys mag wees, die verkenning van die perseptuele, kulturele, ekologiese en politiese dimensies van plekke vrugbare grond vir die ondersoek in opvoedkundige navorsing, teorie en praktyk bly. Soos Gruenewald (2003b:646) dit saamvat: "The question is worth asking: Without focused attention to places, what will become of them - and of us?"

VERWYSINGSLYS

- Abram, D. 1996. *The spell of the sensuous*. New York: Vintage.
- Agnew, J.A. 1987. *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin.
- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S.M. 1970. Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41:49-67.
- Altman, I. & Low, S.M. 1992. *Place attachment*. New York: Plenum Press.
- Apple, M. 2001. Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52:182-196.
- Ardoin, N.M. 2006. Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11:112-126.
- Arendt, H. 1977. *Between past and future*. Penguin Books: New York.
- Arendt, H. 1978. *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bailey, K.D. 1994. *Methods of social research* (4de uitgawe). New York: Free Press.
- Baldwin, E., Longhurst, B., McCracken, S., Ogborn, M. & Smith, G. 1999. *Introducing cultural studies*. Harlow: Prentice Hall.
- Barnes, T. 2001. Retheorizing economic geography: from the quantitative revolution to the cultural turn. *Annals, Association of American Geographers*, 91:546-565.
- Basso, K. 1996a. *Wisdom sits in places: Landscape and language among the western apache*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Basso, K. 1996b. Wisdom sits in places: Notes on a western Apache landscape. In S. Feld & K. Basso (Eds.). *Senses of place* (pp. 53-90). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Beddoes, D.J. 1996. Breeding demons: a critical enquiry into the relationship between Kant and Deleuze with specific reference to women. Ongepubliseerde PhD tesis.

- Beskikbaar by: <http://www.cinestatic.com/trans-mat/Beddoes/BD6s4.htm>. [10 Januarie 2013].
- Bell, A. & Russell, C.L. 2000. Beyond human, beyond words: Anthropocentrism, critical pedagogy, and the poststructuralist turn. *Canadian Journal of Education*, 25(3):188-203.
- Bell, J. 1987. *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press.
- Berg, P. & Dasmond, R. 1978. Reinhabiting California. In P. Berg (Ed.). *Reinhabiting a separate country: A bioregional anthology of northern California*. San Francisco: Planet Drum Foundation.
- Berry, B.J.L. 1993. Geography's quantitative revolution: initial conditions, 1954-1960 - a personal memoir. *Urban Geography*, 14:434-441.
- Berry, T. 1969. *The long-legged house*. New York: Harcourt.
- Berry, T. 1981. *Recollected essays, 1965-1980*. San Francisco: North Point Press.
- Berry, T. 1987. *Home economics*. New York: North Point Press.
- Berry, T. 1988. *The dream of the earth*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Berry, W. 1992. *Sex, economy, freedom and community*. New York: Pantheon Books.
- Bird, J. 1989. *The changing world of geography*. Oxford: Clarendon Press.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. *Fundamentals of social research methods: An African perspective* (2de uitgawe). Kenwyn: Juta.
- Bonnett, M. 2004. Lost in space? Education and the concept of nature. *Studies in Philosophy and Education*, 23:117-130.
- Bonnett, M. 2012. Environmental concern, moral education and our place in nature. *Journal of Moral Education*, 41(3):285-300.
- Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical reason*. Cambridge: Polity.
- Bowers, C.A. 1993. *Education, cultural myths and the ecological crisis*. Albany: State University of New York Press.
- Bowers, C.A. 2001. *Educating for eco-justice and community*. Athens: University of Georgia Press.

- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss. Vol. 1: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss. Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss. Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Braun, B. & Castree, N. (Eds.). 2001. *Social nature: Theory, practice and politics*. London: Blackwell.
- Browne, N.W. 2007. *The world in which we occur: John Dewey, pragmatist ecology, and American ecological writing in the twentieth century*. Alabama: The University of Alabama Press.
- Buchanan, I. 2005. Space in the age of non-place. In I. Buchanan & G. Lambert (Eds.). *Deleuze and Space* (pp. 16-35). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burawoy, M. 2000. *Global ethnography: Forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Burbules, N. & Torres, C. (Eds.). 2000. *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Burbules, N. & Torres, C. 1999. Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. Popkewitz & L. Fendler (Eds.). *Critical theories in education*. New York: Routledge.
- Burgess, R. 1989. *The ethics of educational research*. East Sussex: The Falmer Press.
- Bush, T. 2002. Authenticity-reliability, validity and triangulation. In M. Coleman & A. Briggs *Research methods in educational leadership and management* (pp. 59-71). London: Paul Chapman.
- Buttimer, A. & Seamon, D. 1980. *The human experience of space and place*. London: Croom Helm Ltd.
- Calkins, N.A. 1868. *Primary object lessons for a graduated course of development*. New York: Harper & Brothers.
- Cannatella, H. 2007. Place and being. *Educational Philosophy and Theory*, 39(6):622-632.
- Casey, E. 1993. *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington: University of Indiana Press.

- Casey, E. 1996. How to get from space to place in a fairly short stretch of time. In K. Basso & S. Feld (Eds.). *Senses of place* (pp. 13-52). Sante Fe, NM: School of American Research Press.
- Casey, E. 1997. *The fate of place: A philosophical history*. Berkley: University of California Press.
- Castells, M. 1977. *The urban question: A Marxist approach*. Londen: Edward Arnold.
- Castells, M. 1983. *The city and the grassroots*. Berkeley: University of California Press.
- Chawla, L. 1992. Childhood place attachments. In I. Altman & S. Low (Eds.). *Place attachment* (pp. 63-86). New York: Plenum Press.
- Connole, H. 1993. The research enterprise. In H. Connole, B. Smith & R. Wiseman. *Issues and methods in research: Study guide*. Underdale SA: Distance Education Centre, Universiteit van Suid-Australië.
- Cosgrove, D.E. 1984. *Social formation and symbolic landscape*. Londen: Croom Helm.
- Cosgrove, D.E. 1996. The measures of America. In J. Corner & A. MacLean (Eds.). *Taking measures across the American Landscape* (pp. 3-13). New Haven: Yale University Press.
- Cosgrove, D.E. 1999. Mapping meanings. In D.E. Cosgrove (Ed.). *Mappings* (pp. 1-23). Londen: Reaktion.
- Cosgrove, D.E. 2001. Geography's cosmos: The dream and the whole round earth. In K. Till, S. Hoelscher & P. Adams (Eds.). *Textures of place* (pp. 326-339). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Coyle, K. 2005. *Environmental literacy in America*. Washington, DC: The National Environmental Education and Training Foundation.
- Crampton, J.W. & Elden, S. 2007. *Space, knowledge and power: Foucault and geography*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Cresswell, T. 2004. *Place: A short introduction*. Malden, MA: Blackwell publishing.
- Cross, M. & Brodie, K. 1998. *Getting published and getting read in South Africa: A handbook for writers of scholarly articles*. Kaapstad: Juta.
- Cuba, L. & Hummon, D.M. 1993. A place to call home: Identification with dwelling, community, and region. *Sociological Quarterly*, 4 (1):111-132.

- Dale, A., Arber, S. & Procter, M. 1988. *Doing secondary analysis*. Londen: Unwin Hyman.
- Daly, H. 1996. *Beyond growth*. Boston: Beacon Press.
- Dane, F.C. 1990. *Research methods*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Darling-Hammond, L & Ball, D. 1999. *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. Philadelphia: CPRE, National Commission on Teaching for America's Future.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2002. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions* (2de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987/2004. In B. Massumi (Ed). & trans. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. 1915. *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy of Education* (vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University. Press).
- Dewey, J. 1929. *Experience and nature*. New York: Dover.
- DvO (Departement van Onderwys). 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Graad R-9): Sosiale Wetenskappe*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- DvO (Departement van Onderwys). 2011a. *Kurrikulum en Assessering Beleidsverklaring Intermediêre fase (Grade 4-6): Sosiale Wetenskappe*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- DvO (Departement van Onderwys). 2011b. *Kurrikulum en Assessering Beleidsverklaring Senior fase (Grade 7-9): Sosiale Wetenskappe*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Entrikin, J.N. 1991. *The betweenness of place: Towards a geography of modernity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Escobar, A. 2001. Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization. *Political Geography*, 20:139-174.
- Feld, S. & Basso, K.H. 1996. *Senses of Place*. New Mexico: School of American Research Press.

- Feld, S. 1996. Waterfalls of song: An acoustemology of place resounding in Bosavi, Papua New Guinea. In S. Feld & K. Basso (Eds.). *Senses of place* (pp. 91-135). Sante Fe: School of American Research Press.
- Fouché, C.B. 2002. Research strategies. In A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delport. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions* (2de uitgawe) (pp. 144-122). Pretoria: Van Schaik, 2002.
- Freire, P. 1960/1995. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (Oorspronklike werk gepubliseer in 1970).
- Freire, P. 1998. *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change* (3de uitgawe). New York: Teachers College Press.
- Galliano, S.J. & Loeffler, G.M. 1999. *Place assessment: How people define ecosystems*. Portland, Oregon: U.S. Department of Agriculture.
- Gille, Z. & O'Riain, S. 2000. Global ethnography. *Annual Review of Sociology*, 28:271-95.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin Garvey.
- Glaser, B.G & Strauss, A.L. 1967. *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Gleeson, B. 1996. A geography for disabled people. *Transactions, Institute of British Geographers*, 21:387-396.
- Grinnell, R.M. (Red.). 1993. *Social work research and evaluation* (4de uitgawe). Itasca, Ill: Peacock.
- Gruenewald, D.A. & Smith, G.A. 2008. *Place-based education in the global age*. New York: Routledge.
- Gruenewald, D.A. 2002. Teaching and learning with Thoreau: Honoring critique, experimentation, wholeness, and the places where we live. *Harvard Educational Review*, 72(4):515-541.
- Gruenewald, D.A. 2003a. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40:619-654.
- Gruenewald, D.A. 2003b. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *American Educational Research Association*, 4:3-12.

- Guba, E. & Lincoln, Y. 1981. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gustafson, P. 2002. *Place, place attachment, and mobility: Three sociological studies*. Göteborg, Swede: Göteborg Universiteit.
- Haas, T. & Nachtigal, P. 1998. *Place value*. Charleston, WV: ERIC Press.
- Haggett, P. 1965. *Locational analysis in modern geography*. Londen: Arnold.
- Hakim, C. 2000. *Research design: Successful designs for social and economic research*. Londen: Routledge.
- Haluza-DeLay, R.B. & Cuthbertson, B. (2000). Developing compassionate sense of place. In I. Schneider, W. Borrie & K. James (Eds.). *Referred Proceedings of Social Aspects of Recreation Research Symposium* (pp. 17-22). Tempe, AZ United States Forest Service Pacific Southwest Research Station.
- Haraway, D.J. 1991. *Simians, Cyborgs and Women: The reinvention of nature*. Londen: Free Association Books.
- Harrison, S. 2010. 'Why are we here?' Taking place into account in UK outdoor environmental education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10(1):1-16.
- Harvey, D. 1989. *The urban experience*. Oxford: Blackwell.
- Harvey, D. 1996. *Justice, nature and the geography of difference*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Hay, R. 1998. Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology*, 18:5-29.
- Hayden, D. 1997. *The power of place: Urban landscapes as public history*. Boston: MIT Press.
- Haymes, S. 1995. *Race, culture and the city: A pedagogy for black urban struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Heaney, S. 1980. The sense of place. In *Preoccupations: Selected prose, 1968-1978* (pp. 131-149). Londen: Faber and Faber.
- Heidegger, M. 1962. *Being and time*. New York: Harper & Row.

- Heidegger, M. 1971. *Poetry, language, thought* (vertaal deur Albert Hofstadter). New York: Harper Colophon Books.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hidalgo, M. C. & Hernández, B. 2001. Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21:273-281.
- Higgins, P. & Nicol, R. 2009. Professor Patrick Geddes (1854-1932) 'Vivendo discimus' - by living we learn. In: T. Smith & C.E. Knapp (Eds.). *Beyond Dewey and Hahn: Standing on the shoulders of influential experiential educators*. Wisconsin: Racoon.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. 1998. Education and philosophy. In P. Hirst & P. White. *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition. Volume I: Philosophy and education* (pp. 27-38). Londen: Routledge.
- Hoekom werk die Boland nie? Hiperskakel [<http://boland.touchlab.co.za>]. 6 Februarie 2013.
- Holloway, L. & Hubbard, P. 2001. *People and place: The extraordinary geographies of everyday life*. Harlow: Prentice hall.
- hooks, b. 1984. *Feminist theory: From the margin to the center*. Boston: Southend Press.
- hooks, b. 1990. *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: Southend Press.
- hooks, b. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hopkins, P.E. 2010. *Young people, place and identity*. Londen & New York: Routledge.
- Hubbard, P. & Kitchin, R. & Valentine, G. 2004. *Key thinkers on space and place*. Londen: Sage Publications.
- Hufford, M. 1992. Thresholds to alternate realm: Mapping the Chaseworld in New Jersey's Pine Barrens. In I. Altman & S. Low (Eds.). *Place attachment* (pp. 231-252). New York: Plenum Press.
- Hummon, D.M. 1992. Community attachment: local sentiment and sense of place. In I. Altman & S. Low (Eds.). *Place attachment*. New York: Plenum.
- Hung, R. 2008. Education for and through nature: A Merleau-Pontian approach. *Studies in Philosophy and Education*, 27(5):355-367.

- Hungerford, H. & Volk, T. 1990. Changing learner behaviour through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(2):8-21.
- Hutchison, D. 2004. *A natural history of place in education*. New York: Teachers College Press.
- Jack, G. 2010. Place matters: The significance of place attachments for children's well-being. *British Journal of Social Work*, 40:755-771.
- Jackson, J.B. 1994. *A sense of place, a sense of time*. New Haven: Yale University Press.
- Jackson, P. 1989. *Maps of meaning*. Londen: Routledge.
- Jameson, F. 1991. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Jayanandhan, S.R. 2009. John Dewey and a pedagogy of place. *Philosophical studies in Education*, 40:105-112.
- Jick, T.D. 1983. Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. In J. van Maanen (Red.). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Johnson, D. 1994. *Research methods in educational management*. Harlow: Longman.
- Karrow, D.D. & Fazio, X. 2010. Place-based education and ecojustice: educating-within-place: enactments of care within citizen science for ecojustice. In D.J. Tippins, M.P. Mueller, M. van Eijck & J.D. Adams (Eds.). *Cultural studies and environmentalism: the confluence of ecojustice, place-based (science) education and indigenous knowledge systems* (pp. 1-24). Londen: Springer.
- Keith, M. & Pile, S. 1993. *Place and the politics of identity*. New York: Routledge.
- Kellert, S.R. 1997. *Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development*. Washington, DC: Island Press.
- Kellert, S.R. 2005. *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kelly, M. 1994. *Critique and power: Recasting the Foucault/Habermas debate*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Kemmis, D. 1990. *Community and the politics of place*. Oklahoma City: University of Oklahoma Press.

- Knapp, C.E. 1996. *Just beyond the classroom*. Charleston, WV: ERIC Press.
- Knapp, C.E. 2005. The "I-Thou" relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3):277-285.
- Korten, D. 1995. *When corporations rule the world*. West Hartford, CT: Kumarian.
- Labaree, D. 1997. *How to succeed in school without really learning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lanegran, D. 2000. The post-apartheid city and the globalization of eroding the landscape of Apartheid. *Macalester International* Vol. 9. Hiperskakel [<http://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1202>]. 25 November 2012.
- Langeveld, M.J. 1983. The secret place in the life of the child. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(2):181-189.
- Lapping, B. 1986. *Apartheid, a history*. Londen: Grafton Books.
- Lather, P. 1986. Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17:63-84.
- Latour, B. 1999. On recalling ANT. In J. Law & J. Hassard. *Actor network and after* (pp. 15-25). Oxford: Blackwell with the Sociological Review.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: Planning and design* (7de uitgawe). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Lefebvre, H. 1974. *The production of space*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Lefebvre, H. 1976. Reflections on the politics of space. *Antipode*, 8:30 -37.
- Lefebvre, H. 1991. *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Leopold, A. 1949. *A sand county almanac*. New York: Ballantyne.
- Leopold, A. 1968. *A sand county almanac*. New York: Ballantyne. (Oorspronklike werk gepubliseer in 1949).
- Lewandowski, T. 1990. *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Ley, D. 1983. *A social geography of the city*. New York: Harper en Row.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lindegger, G. 2002. Research methods in clinical research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim. *Research in practice: Applied methods for social sciences* (pp. 251-268). Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. 1980. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Low, S. & Altman, I. 1992. Place attachment: A conceptual inquiry. In I. Altman & S. Low (Eds.). *Place attachment*. New York: Plenum.
- Low, S. 1992. Symbolic ties that bind: place attachment in the plaza. In I. Altman & S. Low (Eds.). *Place attachment*. New York: Plenum.
- Low, S.M. 2000. *Conversations on the plaza: Public space and culture*. Austin: University of Texas Press.
- Mahon, M. 1992. *Foucault's Nietzschean genealogy: Truth, power, and the subject*. New York: State University of New York Press.
- Manzo, L.C. 2003. Beyond house and haven: Toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology*, 23:47-61.
- Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Marion, J-L, 2002. *Being Given: Toward a phenomenology of givenness* (Trans. J. Kosky). Stanford University Press.
- Marlow, C. 1993. *Research methods for generalist social work*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Massey, D. & Jess, P. 1995. *A place in the world?* Oxford: Open University Press.
- Massey, D. 1984. *Spatial divisions of labour: social structures and the geography of production*. London en Basingstoke: Macmillan.
- Massey, D. 1991. The political place of locality studies. *Environment and Planning A*, 23:271-291.
- Massey, D. 1994. *Space politics and gender*. Cambridge: Polity.
- Massey, D. 1995. *Spatial divisions of labor: social structures and the geography of production*. New York: Routledge.
- Massey, D. 1997. A global sense of place. In T. Barnes & D. Gregory (Eds.). *Reading human geography: The poetics and politics of inquiry* (pp. 315-323). London: Arnold.

- Massey, D. 1999. Space-time, science and the relationship between physical and human geography. *Transactions Institute of British Geographers*, 24:261-276.
- Massey, D. 2005. *Space, politics, and gender*. Cambridge: Polity.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Londen: Routledge Falmer.
- McBurney, D.H. 2001. *Research methods*. Londen: Wadsworth Thomson Learning.
- McKenzie, M. 2008. The places of pedagogy: Or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3):361-373.
- McLaren, P. & Giroux, H. 1990. Critical pedagogy and rural education: A challenge from Poland. *Peabody Journal of Education*, 67(4):154-165.
- McLaren, P. 1997. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press.
- McLaren, P. 2003. *Life in schools* (4de uitgawe). New York: Allyn en Bacon.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: Evidence-based inquiry* (6de uitgawe). New York: Pearson.
- McNeil, L. 2000. *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Meredith, D. 2005. The bioregion as a communitarian micro-region (and its limitations). *Ethics, Place and Environment*, 8(1):83-94.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *The primacy of perception*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The visible and the invisible*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 2002. *Phenomenology of perception* (Trans. C. Smith). Londen: Routledge.
- Mesch, G.S. & Manor, O. 1998. Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behaviour*, 30(4):504-519.
- Milton, K. (1996). *Environmentalism and cultural theory*. London: Routledge.

Minister reveals new minimum wage for farm workers. Hiperskakel

[<http://www.bdlive.co.za/national/labour/2013/02/04/minister-reveals-new-minimum-wage-for-farm-workers>]. 4 Februarie 2013.

Moore, R.L. & Graefe, A.R. 1994. Attachments to recreation settings: The case of rail-trail users. *Leisure Sciences*, 16:17-31.

Morphy, H. 1995. Landscape and the reproduction of the ancestral past. In E. Hirsch & M. O'Hanlon (Eds.). *The anthropology of landscape: Perspectives on place and space* (pp. 184-209). Oxford: Clarendon Press.

Morris, M. 2007. *Paging through history*. Jeppestown: Jonathan Ball Publishers.

Morris, M. 2012. *Apartheid an illustrated history*. Jeppestown: Jonathan Ball Publishers.

Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Berne Convention: Human Sciences Research Council.

Mueller Worster, A. & Abrams, E. 2005. Sense of place among New England commercial fishermen and organic farmers: Implications for socially constructed environmental education. *Environmental Education Research*, 11(5):525-535.

Neuman, W.L. 2000. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4de uitgawe). Boston: Allyn & Bacon.

Noddings, N. 2002. *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Ontong, K. 2010. Onderwysers se denkraamwerke aangaande volhoubare ontwikkeling. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

OrionSociety. 2010. *The Orion Society*. Hiperskakel [www.orionsociety.org]. 22 Maart 2013.

Orr, D. 1992. *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.

Orr, D. 1993. Love it or lose it: The coming biophilia revolution. In S.R. Kellert & E.O. Wilson (Eds.). *The biophilia hypothesis* (pp. 415-440). Washington, DC: Island Press.

Orr, D. 1994. *Earth in mind*. Washington, DC: Island Press.

Pain, R. 2009. Globalized fear? Towards an emotional geopolitics. *Progress in Human Geography*, 33:466-486.

- Pinar, W. 1991. Curriculum as psychoanalysis: On the significance of place. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.). *Curriculum as social psychoanalysis* (pp. 165-186). Albany: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. 1991. *A political sociology of educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Preston, C.J. 2003. *Grounding knowledge: Environmental philosophy, epistemology, and place*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Proshansky, H.M. 1978. The city and the self-identity. *Environment and Behaviour*, 10:147-170.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. & Kaminoff, R. 1983. Place identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3:57-83.
- Proshansky, H.M., Ittleson, W.H. & Rivlin, L.G. 1976. *Environmental psychology: People and their physical settings*, second edition. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Pyle, R.M. 1993. *The thunder tree: Lessons from an urban wildland*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Pyle, R.M. 2002. Eden in a vacant lot: Special places, species, and kids in the neighbourhood of life. In P.H. Kahn, Jr. & S.R. Kellert (Eds.). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 307-327). Cambridge, MA: MIT Press.
- Quick, R.H. 1890. *Essays on educational reformers*. New York: E. L. Kellogg & Co.
- Reason, P. & Rowan, J. 1981. Issues of validity in new paradigms research. In P. Rowan. *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research* (pp. 239-262). New York: Wiley.
- Relph, E. 1976. *Place and placelessness*. London: Pion.
- Relph, E. 1997. Sense of place. In S. Hanson (Ed.). *Ten geographic ideas that changed the world* (pp. 205-226). New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.
- Resor, C.W. 2010. Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101:185-188.

- Ringrose, J. 2011. Beyond discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6):598-618.
- Robinson, G. 1998. *Methods and techniques in human geography*. Chichester: John Wiley.
- Rose, G. 1993. Speculations on what the future holds in store. *Environment and Planning A*, 25:26-29.
- Ross, R. 1999. *A concise history of South-Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowles, G.D. 1980. Growing old "inside": Aging and attachment to place in an Appalachian community. In N. Datan & N. Lohmann (Eds.). *Transitions of aging* (pp. 153-170). New York: Academic Press.
- Rubin, A. & Babbie, E. 2001. *Research methods for social work* (4de uitgawe). Belmont, CA: Wadsworth.
- Ryden, K.C. 1993. *Mapping the invisible landscape: Folklore, writing, and the sense of place*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Sale, K. 1985. *Dwellers in the land: The bioregional vision*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Sanger, M. 1997. Sense of place and education. *Journal of Environmental Education*, 29(1):4-12.
- Sapsford, R. & Evans, J. 1984. Evaluating a research report. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding. *Conducting small-scale investigations in educational management*. Londen: Harper & Row.
- Sartori, G. (Red.). 1984. *Social science and concepts: A systematic analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Sartre, J-P. 1960. *The transcendence of the ego: An existentialist theory of consciousness*. Vert. F. Williams & R. Kirkpatrick. New York: The Noonday Press.
- Sayer, A. 1983. Defining the urban. *GeoJournal*, 9:279-285.
- Seamon, D. & Sowers, J. 2008. Edward Relph, place and placelessness. In P. Hubbard, R. Kitchin, & G. Valentine (Eds.). *Key texts in human geography*. Londen: Sage.

- Shumaker, S.A. & Taylor, R.B. 1983. Toward a classification of people-place relationships: A model of attachment to place. In N.R. Feimer & E.S. Geller (Eds.). *Environmental psychology: Directions and perspectives* (pp. 219-251). New York: Praeger.
- Singleton, R., Straits, B.C., Straits, M.M. & McAllister, R.J. 1988. *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.
- Smith, G. & Sobel, D. 2010. Place and community based education in schools. *Children, Youth and Environments*, 20(2):152-167.
- Smith, G. 2000a. Going local. *Educational Leadership*, 60(1):30-33.
- Smith, G. 2000b/2002. Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83:584-594.
- Smith, M. 2001. An ethic of place: *Radical ecology, postmodernity, and social theory*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, N. & Katz, C. 1993. Grounding metaphor: Toward a spatialized politics. In M. Keith & S. Pile (Eds.). *Place and the politics of identity* (pp. 67-83). London: Routledge.
- Smith, N. 2000. 'Scale'. In R. Johnson, D. Gregory, G. Pratt & M. Watts. *The Dictionary of human geography* (4de uitgawe) (pp. 724-727). Blackwell: Oxford.
- Smith, S. 2002. The secret place: Langeveld and Smith. In W.F. Pinar, W.M. Reynolds, P. Slattery & P.M. Taubman. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (pp. 440-442). New York: Lang Publishing Inc.
- Snyder, G. 1990. *The practice of the wild*. New York: North Point Press.
- Sobel, D. 1993. *Children's special places*. Tuscon, AZ: Zephyr Press.
- Sobel, D. 1996. *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion society and The Myrin Institute.
- Sobel, D. 2003. *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion.
- Sobel, D. 2004. *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion.

- Soja, E. & Hooper, B. 1993. The spaces that difference makes: Some notes on the geographical margins of the new cultural politics. In M. Keith & S. Pile (Eds.), *Place and the politics of identity* (pp. 183-205). New York: Routledge.
- Soja, E. 1989. *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Londen: Verso.
- Soja, E. 1996. *Thirdspace*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Somerville, M.J. 2008. Postmodern emergence. *Qualitative Studies in Education*, 20(2):225-243.
- Somerville, M.J. 2010. A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3):326-344.
- Spring, J. 1998. *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starke, L. (Ed.). 2002. *State of the world*. New York: W.W. Norton.
- Statistics Canada (2003). *Aboriginal peoples of Canada: A demographic profile* (Catalogue No. 96F0030XIE2001007). Afgelaai 17 Maart 2013.
- Steele, F. 1981. *The sense of place*. Boston: CBI Publishing Company.
- Stegner, W. 1992. *Where the bluebird sings to the lemonade springs: Living and writing in the West*. New York: Random House, Inc.
- Stokowski, P.A. 2002. Languages of place and discourses of power: Constructing new senses of place. *Journal of Leisure Research*, 34(4):368-382.
- Storper, M. & Walker, R. 1989. *The capitalist imperative: Territory, technology and industrial growth*. Oxford: Blackwell.
- Swayze, N. 2009. Engaging indigenous urban youth in environmental learning: The importance of place revisited. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14:59-73.
- Swilling, M. & Annecke, E. 2006. Building sustainable neighbourhoods in South Africa: Learning from the Lynedoch case. *International Institute for Environment and Development (IIED)*, 18(2):315-332.

- Swimme, B. & Berry, T. 1992. *The universe story: An autobiography from planet earth*. San Francisco: Harper & Row.
- Tamboukou, M. 2008. Machinic assemblages: Women, art education and space. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(3):359-375.
- Taylor, R.B., Gottfredson, S.D. & Brower, S. 1985. Attachment to place: Discriminant validity, and impacts of disorder and diversity. *American Journal of Community Psychology*, 13:525-542.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in practice: Applied methods for the social science* (2de uitgawe). Kaapstad: University of Cape Town Press.
- The Confessions of St. Augustine Bishop of Hippo*. Hiperskakel
[<http://www.leaderu.com/cyber/books/augconfessions/bk1.html>]. 12 Januarie 2013.
- Theobold, P. & Curtiss, J. 2000. Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1):106-111.
- Thomashow, M. 1995. *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thomashow, M. 2002. *Bringing the biosphere home: Learning to perceive global environmental change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thrift, N. 2003. Space: The fundamental stuff of geography. In S.L. Holloway, S. Rice & G. Valentine (Eds.). *Key concepts in geography* (pp. 95-108). Sage: Londen.
- Tilbury, D. 1995. Environmental education for sustainability: Defining a new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2):195-212.
- Tobler, W.R. 1963. Geographic area and map projections. *Geographical Review*, 52:59-78.
- Tobler, W.R. 1966. Medieval distortions: The projections of ancient maps. *Annals of the Association of American Geographers*, 56:351-360.
- Tuan, Y. 1974. *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tuan, Y. 1977. *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Tuan, Y. 1979. *Space and place: The perspective of experience*. Londen: Edward Arnold Publishers.
- Twigger-Ross, C.L. & Uzzell, D.L. 1996. Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16:205-220.
- U.S. Environmental Protection Agency (U.S. EPA). 2002. *Community culture and the environment: A guide to understanding a sense of place*. Washington, DC: U.S. EPA Office of water.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience*: New York: State University of New York Press.
- Van Wyk, B. 2004. A conceptual analysis of transformation at three South African universities in relation to the National Plan for Higher Education. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Vansieleghem, N. 2005. Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1):19-35.
- Vaske, J.J. & Kobrin, K.C. 2001. Place attachment and environmentally responsible behaviour. *Journal of Environmental Education*, 32(4):16-21.
- Vorkinn, M. & Riese, H. 2001. Environmental concern in a local context: The significance of place attachment. *Environment and behaviour*, 33(2):249-263.
- Weidemann, S. & Anderson, J.R. 1985. A conceptual framework for residential satisfaction. In I. Altman & S. H. Werner (Eds.). *Home Environments*. New York: Plenum Press.
- Welsh, D. 2009. *The rise and fall of apartheid*. Suid-Afrika: Jonathan Ball Publishers.
- White, D. 2006. A political sociology of socionatures: Revisionist manoeuvres in environmental sociology. *Environmental Politics*, 1(1):59-77.
- Williams, D.R. & Stewart, S.I. 1998. Sense of place: An elusive concept that is finding a place in ecosystem management. *Journal of Forestry*, 96(5):18-23.
- Williams, D.R. 2002. Social construction of Arctic wilderness: Place meanings, value pluralism, and globalization. In A.E. Watson, L. Alessa & J. Sproull (Eds.). *Wilderness in the circumpolar North* (pp. 120-132). Ogden, UT: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station.

- Williams, M., Tutty, L.M. & Grinnell, R.M. 1995. *Research in social work: An introduction*. Itasca: Peacock.
- Williams, R. 1980. *Problems in materialism and culture*. Londen: Chatto & Windus.
- Williams, T. 2001. *Red: Passion and patience in the desert*. New York: Pantheon Movies.
- Wilson, A. 2000. *Complex spatial systems. The modelling foundations of urban and regional analysis*. Harlow: Pearson.
- Wilson, A. 2000. *Complex spatial systems. The modelling foundations of urban and regional analysis*. Harlow: Pearson.
- Wimmer, R. & Dominick, J. 2000. *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth.
- WKOD (Weskaapse Departement van Onderwys). 2010. *Eksamens- en assesseringsminuut: 0001/2010*. Kaapstad.
- Woodhouse, J. & Knapp, C. 2000. *Place-based curriculum and instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-00-6).
- Words that matter: Home*. 2013. Hiperskakel
[\[http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/life@ucf/wordhome.html\]](http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/life@ucf/wordhome.html). 8 Februarie 2013.

BYLAAG A

**Etiese klaringsbrief soos deur die
universiteit toegestaan**



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Approval Notice
New Application

05-Feb-2013
Ontong, Krystle K

Protocol #: DESC48/2012

Title: n Ondersoek van n sin van plek en n pedagogie van plek in n plaaslike skool

Dear Miss Krystle Ontong,

The **New Application** received on **05-Feb-2013**, was reviewed by staff members of the REC office on **05-Feb-2013** and was approved. Please note the following information about your approved research protocol:

Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research.

You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (DESC48/2012)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

After Ethical Review:

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

Provincial and City of Cape Town Approval

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health (healthres@pgwc.gov.za Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health (Helene.Visser@capetown.gov.za Tel: +27 21 400 3981). Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact Dr AT Wyngaard (awyngaard@pgwc.gov.za, Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

Sincerely,

Susara Oberholzer
REC Coordinator
Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

BYLAAG B

Vrywillige inwilligingsbrief aan onderwysers



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

'n Onderzoek van 'n 'sin van plek' en 'n pedagogie van plek in 'n plaaslike skool.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur *Krystle Ontong, B.Ed, B.Ed (Hons); M.Ed* van die *Departement Kurrikulumstudies* aan die Universiteit Stellenbosch. Hierdie resultate sal deel word van 'n navorsingstesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n Sosiale wetenskappe onderwyser vir graad 8 en 6 leerders is en moontlik 'n pedagogie van plek toepas.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die studie beoog om leerders se sin van plek te bepaal asook die mate waartoe onderwysers 'n pedagogie van plek toepas. Die aanname wat gemaak word is dat die spesifieke konteks waarin die skool geleë is, bevorderlik is om 'n pedagogie van plek te kultiveer en so ook leerders se sin van plek te bevorder. Daar sal dus na twee groepe leerders gekyk word (diegene wat in die eko-dorpie woon, waar die skool ook geleë is asook die leerders wat nie in die eko-dorpie woonagtig is nie, maar wel daar skool gaan) om te bepaal wat die ooreenkomste en verskille in hul sin van plek is. Twee onderwysers wat die leerarea sosiale wetenskappe onderrig sal ook genader word om uit te vind of hul enigsins leerders se sin van plek in hul benadering toepas en tot watter mate plek as deel van hul pedagogie ingesluit word.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

- U vrywillige deelname aan die studie te bevestig deur die aangehegte vorm te teken;
- Die spesifieke tye en dae (wat vir u sal pas) vir onderhoudvoering aan die navorser te spesifiseer (onderhoude sal ongeveer 30-40 minute lank wees oor min/meer een maand en kan enige tyd oor die periode 1 Augustus 2012 - 30 Maart 2013 soos deur die WKOD toegestaan is plaasvind). Dit kan na-ure in u klaskamer of enige plek van gemak geskied en sal geensins inbraak op onderrig tyd nie.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risiko's word voorsien in hierdie studie nie en indien u enigsins ongemaklik met enige vraag is, mag u onttrek aan die studie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Die studie kan veral bydra tot die ontwikkeling van plekgebaseerde onderwys nie net binne omgewingsopvoeding nie, maar binne die opvoedkundige domein in geheel. Daar sal ook getoon word of die eko-dorpie waarin leerders woon enige beduidende invloed op leerders wat daar woon en skool gaan se sin van plek het asook op onderwysers se benadering. Onderwysers kan baat vind by die verskillende teorieë oor plekgebaseerde onderwys wat die studie onderlê en dit by hul denkraamwerke sowel as praktyk insluit. Leerders se sin van plek en hoe dit belangrik is vir onderwysers om kennis daarvan te dra veral in die toepassing van 'n

pedagogie van plek word ook beklemtoon. Onderwysers asook leerders word blootgestel aan hoe noodsaaklik die kritiese bestudering van die plekke wat hul bewoon en waar hul skoolgaan is en die moontlike gepaste aksie wat sal bydra om dit te verbeter. Implikasies en voorstelle vir kurrikulumontwikkeling om die konsep 'plek' meer te beklemtoon word ook aangespreek in die studie waarby onderwysers sowel as ander opvoedkundiges by kan baat vind.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Daar is geen vergoeding vir die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van skuilname te gebruik en data op die navorser se persoonlike rekenaar te bewaar waartoe net sy toegang het. Indien daar akademiese gesprekke oor die data gaan plaasvind sal dit net tussen die navorser en die haar promotor (Professor Lesley Le Grange) geskied - waarby geen naam van enige deelnemer bekend gemaak sal word nie.

Onderhoude wat op band opgeneem is, kan enige tyd deur die proefpersoon aangevra word om na te luister en te redigeer. Slegs die navorser sal toegang tot hierdie bande hê en dit sal ook deur haar persoonlik getranskribeer word. Die bande sal op 'n veilige plek gebêre word waartoe net die navorser toegang het en sal na die suksesvolle afloop van die studie skoongegee word.

Die data sal gepubliseer word sonder om enige regte name van onderwysers, leerders en die skool te noem.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te enige tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Krystle Ontong (hoofondersoeker) by 071 230 540 / krystle@sun.ac.za en promotor Professor Lesley Le Grange by 021 8082280 / llg@sun.ac.za. Beide is bereikbaar in die Opvoedkunde fakulteit van die US.

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTEENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my,gegee en verduidelik deur Krystle Ontong in Afrikaans. Ek, die deelnemer is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek,

..... is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/haar vrae is tot my/haar bevrediging beantwoord.

Ek willig hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van proefpersoon/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan en/of sy/haar regsverteenvoordiger [*naam van die regsverteenvoordiger*]. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer en *geen vertaler is gebruik nie*.

Handtekening van onderzoeker

Datum

BYLAAG C

Vrywillige inwilligingsbrief aan leerders

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH****INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR
DEELNEMERS**

TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: 'n Ondersoek van 'n 'sin van plek' en 'n pedagogie van plek in 'n plaaslike skool.

NAVORSER(S): Krystle Ontong

ADRES:

KONTAKNOMMER: 071 230 540

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of - studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Die navorsing wil bepaal wat jou verhouding en verbindings met die plek waar jy woon en skoolgaan is - wat is vir jou spesiaal, wat is jou gunsteling plek en waarom, wat doen jy om die plek waar jy woon te bewaar ensomeer.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

Aangesien jy of graad 6 of graad 8 is en in die eko-dorpie woon en ook by die betrokke skool gaan of nie daar woon nie, maar wel daar skool gaan, is jy die mees geskikte kandidaat vir die ondersoek.

Wie doen die navorsing?

Ek, Krystle Ontong, doen die navorsing en is tans 'n nagraadse PhD student wat baie geïnteresseerd is in die emosionele konneksies van leerders (soos jy) met die plek waar hul woon en skool gaan. Dit is waarom ek graag wil vasstel wat jou verhouding is met die plekke waar jy die meeste van jou tyd spandeer.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Daar sal niks met jou gebeur nie. Daar sal net van jou verwag word om 'n paar vrae te beantwoord en die antwoorde sal op 'n band opgeneem word.

Kan enigiets fout gaan?

Wat my kennis betref sal daar niks fout gaan in die studie nie. Indien jy naer of siek voel, kan jy enige tyd onttrek aan die studie.

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Jou antwoorde kan vir onderwysers laat beseft hoe belangrik dit is om plek by hul benadering in te sluit. Jy kan ook tot die beseft kom dat daar veel meer in plekke verskuil is as net dit wat jy fisies sien. Die vrae sal jou ook laat reflekteer oor jou emosionele konneksies met plekke wat jy baie keer as vanselfsprekend ervaar.

Sal enigiemand weet ek neem deel?

Jou regte naam sal nie in die studie gebruik word nie, daar sal van skuilname gebruik word - so niemand sal weet wie wat gesê het nie.

**Met wie kan ek oor die studie praat?**

Krystle Ontong
Professor Le Grange

Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Jy kan enige tyd aan die studie onttrek al het jou ouers geteken dat jy mag deelneem. Indien jy siek of ongemaklik met enige vrae voel, hoef jy nie om deel te neem nie en niks sal met jou gebeur indien jy nie verder wil deelneem nie.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

JA

NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

JA

NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

Handtekening van kind

Datum

BYLAAG D

Vrywillige inwilligingsbrief aan leerders se ouers

Vrywillige toestemming van ouer

Beste Ouer

Ek is Krystle Ontong, 'n nagraadse PhD student wat besig is om navorsing te doen oor plek. Met hierdie studie wil ek bepaal wat die emosionele konneksies is wat kinders met die plek waar hul woon en skool gaan het. Ek sal graag van u kind se deelname aan die studie gebruik wil maak indien u en sy/hy vrywilliglik instem. Daar sal onder geen omstandighede enige regte name bekend gemaak word nie en skuilname sal regdeur die studie gebruik word. U kind mag enige tyd aan die studie onttrek indien sy/hy siek of ongemaklik voel.

Die onderhoude sal ook nie tydens skoolure geskied nie en sal dus nie inbraak maak op onderrigtyd nie. Vertroulikheid sal deurgaans gehandhaaf word en slegs ek sal toegang tot die ingesamelde data het. Data sal in die formaat van 'n tesis gepubliseer word. Wees verseker dat u kind geensins blootgestel sal word aan enige risiko's nie.

Indien enige verdere vrae opduik kan u my skakel by 071 230 540 1 of my studieleier professor Le Grange by 021 808 2280. U toestemming dat u kind aan die studie mag deelneem kan bevestig word deur die onderstaande te voltooi asseblief:

Ek ouer van

..... verleen hiermee toestemming dat my kind aan die studie van Krystle Ontong mag deelneem. Sy het aan my die studie verduidelik en ook die betrokke vrae wat ek het bevredigend beantwoord.

Handtekening van ouer:

Datum:

Handtekening van ondersoeker:

Datum:

BYLAAG E

Onderhoudskedules

Vrae aan skoolhoof:

1. Hoe lank is u al in die onderwys?
2. Wat is u hoogste kwalifikasie?
3. Hoe lank is al die skoolhoof by Sonstraal Primêr?
4. Hoeveel leerders is tans in die skool?
5. Hoeveel lede is op u personeel?
6. Hoe oud is Sonstraal Primêr al?
7. Hoe sal u die spesifieke skool beskryf?
8. Wat is die missie van die skool?
9. Hoe beïnvloed die omgewing waar die skool geleë is u benadering tot die leerders en personeel?
10. Wat is van die grootste uitdagings wat u as skoolhoof in die gesig staar?
11. Hoe hanteer u die uitdagings?

Vrae aan leerders:

1. Wat is jou ervaring van die plek waarin jy grootgeword het?
2. Wat is spesiaal vir jou van die plek waar jy woon en waarom?
3. Hoe sal jy jou beste herinnering van die plek waar jy groot geword het beskryf?
4. Hoe sal jy voel indien die plek waar jy woon totaal verwoes word?
5. Wat doen jy om die plek waar jy woon te bewaar?
6. Wat is jou verhoudings met die mense wat in dieselfde plek (woonbuurt) as jy bly?
7. Wat sou jy wou verander van die plek waar jy woon en waarom?
8. Waar sal jy graag eendag wil bly en waarom?
9. Hoe ervaar jy die plek waar jy skool gaan?
10. Wat is spesiaal vir jou om hier skool te gaan?

Vrae aan die twee SW onderwysers

1. Hoe lank is u al in die onderwys?
2. Wat is u hoogste kwalifikasie?
3. Hoe lank onderrig u al by Sonstraal Primêr?
4. Wat verstaan u onder die konsep 'plek'?
5. Hoe benader u die konsep 'plek' in die leerarea wat u onderrig ?
6. Hoe sou u sê beïnvloed hierdie spesifieke plek/omgewing waar u onderrig u pedagogie?
7. Hoe sal u die moontlikheid/haalbaarheid van die toepassing van "'n pedagogie van plek" binne hierdie spesifieke konteks beskryf?
8. Het u enige voorstelle oor hoe die konsep "plek" soos wat dit huidiglik in die leerarea wat u onderrig voorkom, meer beklemtoon kan word ten einde die onderrig daarvan te verbeter?

BYLAAG F

**Transkripsies van die skoolhoof, leerders en
onderwysers**

Onderhoud met skoolhoof van Sonstraal Primêr

*SH - Skoolhoof

	Waarnemings en opsommings
<p>Ek: Goeiemore Meneer, gaan dit goed vanoggend?</p> <p>SH: Ja nee juffrou, dis net koud, maar dit gaan goed. So hoe kan ek help?</p> <p>Ek: Ek wil net'n bietjie meer agtergrond hê oor die skool soos ek verlede week aan meneer verduidelik het.</p> <p>SH: Sekerlik juffrou, gaan gerus voort.</p> <p>Ek: Goed, eerstens wil ek weet:</p> <p>Hoe lank is u al in die onderwys?</p> <p>SH: 32 jaar</p> <p>Ek:</p> <p>2. Wat is u hoogste kwalifikasie?</p> <p>SH: B.A (2)</p> <p>Ek:</p> <p>3. Hoe lank is al die skoolhoof by Sonstraal Primêr?</p> <p>SH: 16 jaar.</p> <p>Ek:</p> <p>4. Hoeveel leerders is tans in die skool?</p> <p>SH: 281.</p> <p>Ek:</p> <p>5. Hoeveel lede is op u personeel?</p> <p>SH: 8 op die diensstaat en 3 ekstras.</p> <p>Ek: Goed en</p>	<p>Biografiese inligting van skoolhoof.</p> <p>Inligting van skool - aantal leerders vir die jaar 2012.</p>

<p>6. Hoe oud is Sonstraal Primêr al?</p> <p>SH: Wel daar heers onsekerheid oor dit. Die naam kom eintlik van 'n Skotse kerk in die 1700's af, maar daar is baie onsekerheid oor dit, so ek sal sê so ongeveer 60 jaar.</p> <p>Ek:</p>	<p>SH lyk verwar en verduidelik. Ek kan die onsekerheid op sy gesig waarneem.</p>
<p>7. Hoe sal u die spesifieke skool beskryf?</p> <p>SH: Ons is 'n landelike nie-skoolfondsskool en nie 'n plaasskool nie, ons bedien leerders van 23 plase. Baie leerders is ook van Eersterivier want hul ouers ensomeer het 'n verbintenis met die skool, daar is soort van 'n familie-verbintenis met Sonstraal. Dan het ons ook 25 leerders van Kayamandi wat ook hier skool gaan.</p> <p>Ek:</p>	<p>Noem baie ernstig dat hulle nie 'n plaasskool is nie.</p> <p>Beklemtoon ook die familie-verbintenis by die skool.</p> <p>Leerders bly baie ver van die skool af.</p>
<p>8. Wat is die missie van die skool?</p> <p>SH: Ons probeer om leerders totaal op te voed sodat hulle hul rol as volwassenes kan volstaan.</p> <p>Ek:</p>	<p>SH lyk trots soos hy praat.</p>
<p>9. Hoe beïnvloed die omgewing waar die skool geleë is u benadering tot die leerders en personeel?</p> <p>SH: My gesindheid teenoor die opvoeding, kollegas en leerders is anders, ons almal hier is baie meer respekvol en rustiger teenoor mekaar. Dit is seker alles te danke aan die rustige omgewing. Ons probeer ook hier vir leerders baie meer bewus maak van die bydrae wat hul kan maak soos byvoorbeeld om water te herverbruik ensomeer. So ek sal sê ek het baie meer rustige en respekvolle benadering tot my skool.</p> <p>Ek: Goed meneer en</p>	<p>Hy gee erkenning aan die konteks en die rustige omgewing wat sy benadering en houding teenoor die skool ook beïnvloed.</p>
<p>10. Wat is van die grootste uitdagings wat u as skoolhoof in die gesig staar?</p> <p>SH: Wel daar is mos maar altyd uitdagings</p>	

<p>vir jou as leier van die skool. Ons het finansiële uitdagings, want kyk ons is 'n nie-skoolfonds skool. Dan het ons uitdagings met die instituut self. Maar vir my as skoolhoof is dit die hele kwessie van dankbaarheid, jy weet apartheid het 'n legacy nagelaat... kinders neem alles te ligtelik op, hulle weet nie hoe om opreg dankbaar te wees vir dit wat hulle het of kry nie soos byvoorbeeld kos... en ek probeer dit altyd by hul inboesem aangesien dit nie by die huis gebeur nie.</p>	<p>Uitdagings op bestuursvlak en finansiële uitdagings.</p> <p>SH lyk ernstig soos hy die kwessie van dankbaarheid telkemale opbring.</p>
<p>Ek:</p> <p>11. Hoe hanteer u die uitdagings?</p> <p>SH: Wel die struggle continues... ek probeer om kinders aanhoudend bewus te maak van dit waarvoor hul dankbaar behoort te wees... hulle moet dankbaar wees vir die klein goed soos byvoorbeeld kos. Ek lê veral klem op waardes en beginsels soos respek en dankbaarheid, jy moet dit maar elke dag doen, want by baie huise word dit nie gedoen nie.</p>	<p>Beklemtoon telkemale die hele idee van dankbaarheid. Moontlike aanduiding dat waardes en normes baie belangrik is vir hom.</p>
<p>Ek:</p> <p>12. Is daar enige iets anders wat u wil deel?</p> <p>SH: Ja ek wil darem deel dat ons skool redelik suksesvol is, ons graad 8's het 'n slaagsyfer van 95% verlede jaar (2011) gehad, wat vir my baie goed is. Ons het byvoorbeeld Maandae waar die internasionale studente "Learning for sustainable community engagement" projek kom aanbied, die leerders sien natuurlik baie uit daarna... dis waar hulle vir leerders in verskillende aktiwiteite betrek, van drama en opvoerings tot plakkate maak ensomeer.</p>	<p>SH spog so 'n bietjie met die skool se sukses.</p> <p>Lyk baie opgewonde soos wat hy die projek verduidelik en noem hoe baie die leerders daarna uitsien.</p>
<p>Ek: Dit klink baie interessant. Netso terloops,</p> <p>Na watter hoërskool toe gaan leerders as hul graad 8 hier voltooi het?</p> <p>SH: Ja nee soos ek sê die leerders geniet dit</p>	

verskriklik. Ons leerders hier gaan gewoonlik of meestal na **Stellenzicht in Jamestown.**

Ek: Goed ek sien. Meneer, ek wil vir u baie dankie sê vir u tyd wat u afgestaan het om hierdie paar vragies te beantwoord. Is daar enige iets wat meneer nog wou vra of sê?

SH: Nee wat juffrou, maar jy is meer as welkom om weer te kom indien jy nog enige vrae het.

Ek: Baie dankie meneer.

SH: Goed juffrou en sterkte met die studies.

Fokusgroepe met leerders

- Groep wat in nie in eko-dorpie woon nie
- Groep wat in eko-dorpie woon

	Waarnemings en reflektiewe opsommings	Kodering
<p>Ek: Goed julle, soos ek verlede week aan julle verduidelik het, wil ek net 'n bietjie met julle gesels oor die plek waar julle woon en hier waar julle skool gaan. Julle hoef glad nie senuweeagtig te wees om te antwoord nie, want niemand sal ooit weet wie wat gesê het nie en nie een van julle name sal genoem word nie, ok. Ek het so nege of tien vragies wat ek aan julle wil vra. Eerstens wil ek weet:</p> <p>1. Waar bly elkeen van julle en vir hoe lank bly julle al daar?</p> <p><u>Groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Op 'n plaas juffrou so lank ek kan onthou.</p> <p>Ek: Waar is die plaas?</p> <p>Sannie (1): Dis so 30 minute se ry van die skool af juffrou.</p> <p>Ek: So hoe kom jy by die skool?</p> <p>Sannie (1): Almal van ons wat hier sit kom met 'n bus juffrou.</p> <p>Ek: Ok, en watter tipe plaas is dit? Waarmee word daar geboer op die plaas?</p> <p>Sannie (1): Ons almal bly op wynplase juffrou, so dis meestal druiwe.</p> <p>Ek: En die res van julle? Waar bly julle en vir</p>	<p>Leerders lyk skaam en teruggetrokke en is skugter om te praat. Ek moes hulle eers gerus stel dat alles konfidentiële sal bly.</p> <p>Leerders bly op omliggende plase +/- 15 - 45 minute se ry van die skool af. Kom met bus skool toe.</p>	

<p>hoelank?</p> <p>Jannie (2): Ook op 'n plaas juffrou... ons het nog altyd op daai plaas gewoon.</p> <p>Ek: Hoe ver is die plaas van die skool?</p> <p>Jannie (2): So 40 minute juffrou, ons plaas is verder as Sannie (1) en Koos (3) s'n.</p> <p>Ek: Goed so almal van julle bly op wynplase?</p> <p>Leerders (gelyktydig): Ja juffrou.</p> <p>Ek: Hoe ver is die res van julle se plase vanaf die skool? En hoe lank bly julle op die plaas?</p> <p>Koos (3): 20 minute juffrou. Ons het eers op die plaas net langsaan gebly juffrou, maar toe trek ons na die een toe waar ons nou bly.</p> <p>Ek: Hoe lank bly jy nou op die nuwe plaas?</p> <p>Koos (3): 2 jaar juffrou.</p> <p>Ek: Hoekom het julle getrek? En geniet jy dit meer op hierdie plaas as die vorige een?</p> <p>Koos (3): My pa het 'n beter werk op die plaas gekry juffrou en ek hou nogals meer van die een.</p> <p>Ek: Ok en die res van julle?</p> <p>Rina (4): Ons bly ook al my hele lewe lank op die plaas juffrou sê maar 30 minute van die skool af juffrou.</p> <p>Piet (5): Ok, ons s'n is seker die verste juffrou - so 45 min of meer.</p> <p>Ek: En hoe lank bly julle al daar?</p> <p>Piet (5): So ver ek kan onthou juffrou.</p> <p>Marie (6): Ons bly ook nog heeltyd op dieselfde plaas en dis so 15 of 20 minute van die skool af juffrou.</p>	<p>Ek kan sien dat hulle ook bewus is van mekaar se plekke - die verskillende plase ensomeer.</p> <p>Aanduiding van finansiële omstandighede.</p> <p>Leerders begin alhoemeer gemakliker raak.</p> <p>Al 6 leerders bly op plase.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p><u>Groep leerders wat in die eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Juffrou ons het eers in Eersterivier gebly en ek het eers daar skool gegaan. Toe kry my ma 'n werk by die instituut. Toe kom bly ons hier.</p> <p>Ek: So hoelank bly julle al hier?</p> <p>Karen (7): Vandat ek agt is juffrou en ek is nou dertien... so dis 5 jaar.</p> <p>Ek: ok en jy Shaun (8)?</p> <p>Shaun (8): Toe my ma 'n werk hier gekry het juffrou. Ons het eers op dieselfde plaas Sannie (1) hulle gebly. So sê maar so 3 jaar juffrou.</p> <p>Ek: En die res van julle?</p> <p>Annie (9): Vandat ek kan onthou juffrou.</p> <p>Bessie (10): Ek ken net die plek juffrou.</p> <p>Juan (11): Ek weet nie juffrou, maar baie lank.</p> <p>Martin (12): Ek weet ook nie presies nie juffrou, maar dis al plek wat ek kan onthou.</p> <p>Ek: Goed nou sê vir my:</p> <p>2. Wat is jou ervaring van die plek waarin jy grootgeword het?</p> <p><u>Groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Hoe bedoel juffrou nou my ervaring?</p> <p>Ek: Ok, vertel my 'n bietjie van jou plek waar jy groot geword, wat vir jou positief is van die plek, wat vir jou negatief, met ander woorde hoe beskou jy die plek. Maak dit nou sin vir julle?</p>	<p>Werk forseer mense om van een plek na 'n ander te beweeg - moontlike aanduiding van moeilike finansiële omstandighede.</p> <p>Kan afleiding maak dat leerders lank genoeg in eko-dorpie woon om al 'n plek-identiteit te gevorm het.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Sannie lyk effens verwar.

<p>Leerders (gelyktydig): Ja juffrou.</p> <p>Sannie (1): Die plek waar ek groot geword het juffrou is veilig en dit is nie baie woelig daar nie, dis 'n lekker plek juffrou en ek kan nie sê dat daar negatiewe goed vir my in daai plek is nie juffrou.</p> <p>Ek: So bly jy nog in dieselfde plek as waar jy groot geword het?</p> <p>Sannie (1): Ja juffrou.</p> <p>Ek: ok... en vir jou Jannie (2), wat sal jy sê is jou ervaring van die plek waar jy groot geword het? En bly jy ook in dieselfde plek waar jy groot geword het?</p> <p>Jannie (2): Ja juffrou, ek het groot geword in die Stellenbosch omgewing en bly nog steeds hier... vir my is dit die stilte op die plaas wat ek die meeste waardeer en my vriende juffrou.</p> <p>Ek: Koos (3) en jy?</p> <p>Koos (3): Juffrou ek is ook gebore in Stellenbosch en ons bly nog steeds op dieselfde plaas en by ons is dit ook stil juffrou, en mooi groen en soos Jannie (2) sê 'n mens se vriende maak dit lekker juffrou.</p> <p>Ek: Rina (4) hoe hoe sal jy jou ervaring beskryf?</p> <p>Rina (4): uhm... juffrou dis nie lekker daar waar ek bly nie...</p> <p>Ek: Hoekom nie Rina (4)?</p> <p>Rina (4): Dis daai boere juffrou, hulle is rassisties met ons. Ek hou nie van daai plek nie juffrou.</p> <p>Ek: Vertel my bietjie meer Rina (4). Hoe is hulle rassisties?</p> <p>Rina (4): Dis soos my ma-</p>	<p>Veiligheid, rustgheid, positiewe ervaring van plek.</p> <p>Stilte (1, 2), vriende - sosiale dimensie.</p> <p>Stilte (1, 2, 3), vriende - sosiale dimensie (2, 3), estetiese omgewing.</p> <p>Eerste aanduiding van negatiewe ervaring van plek.</p> <p>Rassisme van plaaseienaars. Rina lyk ongelukkig terwyl sy praat.</p>	<p>Bio-fisiese Dimensie (BD), Sosio-kulturele dimensie (SD).</p> <p>Biofisiese dimensie (BD), Sosio-kulturele dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese dimensie (PD).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>hulle juffrou... hulle moet lang ure werk vir min geld en ook hoe hulle met ons wat daar bly praat.</p> <p>Ek: Ai dis jammer om te hoor Rina (4). En Piet (5) jy?</p> <p>Piet (5): Juffrou by ons is dit dieselfde, dis ook rassisties juffrou. Die boere groet ons nie eers nie.</p> <p>Ek: Bly julle op dieselfde plaas?</p> <p>Piet (5): Nee juffrou, ek bly so 15 minute van Rina (4) se plaas af.</p> <p>Ek: ok, ek sien. Marie (6) en jy?</p> <p>Marie (6): Juffrou by ons is dit rof naweke op die plaas en dis ook maar rassisties soos Rina (4) en Piet (5) ook nou genoem het.</p> <p>Ek: Hoe bedoel jy dis rof?</p> <p>Marie (6): Die mense drink en baklei en goed juffrou en ek hou nie daarvan nie.</p> <p>Ek: Ek is jammer om dit te hoor Marie (6). En julle ander, wat is julle ervaring van die eko-dorpie?</p> <p><u>Groep wat in eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Juffrou dis baie lekker hier, want dis mooi en dis stil.</p> <p>Shaun (8): Vir my ook juffrou, ek geniet dit baie hier. Hier is niks negatiewe goed soos op ander plase waar my vriende bly nie.</p> <p>Ek: En jy Annie (9)?</p> <p>Annie (9): Vir my is die beste om hier te bly ook die mooi natuur juffrou.</p> <p>Ek: Bessie (10) en wat is jou ervaring?</p> <p>Bessie (10): uhm... Vir my</p>	<p>Ouers word onregverdig behandel - lang ure vir min geld, eienaars se manier van praat met werkers. Ek kan sien Rina se negatiewe houding teenoor die plek waar sy woon.</p> <p>Ervaar ook rassisme (4, 5).</p> <p>Rowwe naweke, teenoorgestelde van (1 en 2). Ervaar ook rassisme (4, 5, 6).</p> <p>Aanduiding van ongewenste, nie-ideale sosiale omstandighede.</p> <p>Estetiese omgewing het 'n definitiewe impak op Karen (2, 7).</p> <p>Estetiese omgewing kom weereens na vore (2, 7, 9, 10). Stilte (1, 2, 3).</p> <p>Bessie dink 'n tydjie.</p>	<p>Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH), Polities-ekonomies Dimensie (PED).</p> <p>Biofisiese dimensie (BD).</p> <p>Biofisiese dimensie (BD).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>is dit lekker hier want dis stil en mooi juffrou.</p> <p>Ek: So lyk vir my julle het almal net positiewe ervarings van die plek?</p> <p>Leerdere (gelyktydig): Ja juffrou.</p> <p>Ek: En julle tweetjies?</p> <p>Juan (11): Die skool is naby so ek kan later opstaan juffrou.</p> <p>Martin (12): Juffrou ek kan niks negatief sê van die plek nie, dis lekker om hier te bly en soos hulle sê hier is niks moeilikheid soos op ander plase nie.</p> <p>Ek: Ok julle, ek is bly om te hoor julle geniet dit so baie om hier te woon. Volgende wil ek by julle weet:</p> <p>3. Wat is spesiaal vir jou van die plek waar jy woon en waarom?</p> <p>Ek: Baie van julle het al seker dit genoem, maar julle kan net weer kortliks sê.</p> <p><u>Groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Juffrou wat vir my spesiaal is aan die plek waar ek woon is die groen wingerde... die uitsig is ook baie mooi.</p> <p>Ek: So jy sal sê die natuur?</p> <p>Sannie (1): Ja juffrou.</p> <p>Ek: En vir jou Jannie (2)?</p> <p>Jannie (2): Dis baie stil daar op die plaas waar ons woon en dit maak dit spesiaal vir my want daar is nie baie karre en geraas nie, daar is ook nie 'n gewoel soos by my vriende wat op ander plase bly nie, die mense maak nie so</p>	<p>Leerdere lyk opgewonde en glimlag, knik koppe.</p> <p>Kort afstand na skool.</p> <p>Kan aflei dat leerders wat in eko-dorpie bly - positiewe ervarings van die plek het.</p>	<p>Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Biofisiese dimensie (BD).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

<p>moeilikheid en baklei nie... en my ma sê sy is bly ons woon daar want ek is nie so deurmekaar soos ander kinders op ander plase nie. Ek: Ok en vir die res van julle? Koos (3): Juffrou vir my is dit die mooi omgewing... as ons op so 'n heuwel op die plaas staan, dan kyk mens so uit oor die mooi groen wingerde, dis baie mooi... ek en my vriende staan altyd daar en dan skree ons kliphard en dan weergalm ons stemme so...dis baie lekker om daar te woon waar ons woon. Ek: Sjoue Koos (3), dit klink baie mooi en interessant. En vir jou Rina (4)? Rina (4): Daar is niks spesiaal vir my nie juffrou. Ek: Waarom nie Rina (4)? Rina (4): Ek het juffrou mos gesê ek hou nie van daai boere nie. Ek: En vir jou Piet (5)? Piet (5): uhm... Ek weet nie juffrou. Ek: Is daar niks spesiaal in die plek waar jy woon nie Piet (5) nie? Niks wat jou aandag trek of wat jy geniet om te doen nie? Piet (5): Ek kan nie nou dink nie juffrou. Ek: En vir jou Marie (6)? Marie (6): Juffrou daar waar ons woon is die rivier wat daar vloei baie spesiaal vir my, want dis altyd skoon en ons speel altyd daar en tel klippe op en dis ook nie baie diep nie... dis ook stil daar en veilig. Ek: En julle wat so stil sit hier, wat is spesiaal vir julle aan die plek waar julle</p>	<p>Jannie dink 'n bietjie en voeg dan by.</p> <p>Estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3) Vriende - sosiale dimensie (2, 3). Benutting van die estetiese omgewing en natuur vir speel.</p> <p>Koos baie opgewonde terwyl hy verduidelik. - Aanduiding van plek-making.</p> <p>Rina het negatiewe houding teenoor haar plek agv rassistiese boere. Vind niks spesiaals aan die plek waar sy woon nie (4, 5, 6).</p> <p>Ek kan sien dat die reflektoring op plek nie maklik kom vir Piet nie.</p> <p>Piet dink 'n tydjie, maar kom nie met 'n antwoord vorendag nie.</p> <p>Benutting van die estetiese omgewing en natuur vir speel (2, 3, 6).</p> <p>Leerders lag effens.</p>	<p>Biofisiese dimensie (BD).</p> <p>Sosiokulture dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Polities-ekonomies dimensie (PED), Rassistiese Houidings (RH).</p> <p>Biofisiese dimensie (BD).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>woon?</p> <p><u>Groep leerders wat in die eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Hier is die skool vir my baie spesiaal, hoekom ek so sê is want dis nie baie ver om te loop nie en ons doen elke keer aktiwiteite in die saal en so en my favourite is om die omgewing skoon te hou. en dan soos goed te kry juffrou.</p> <p>Ek: Wat behels dit nou alles?</p> <p>Karen (7): Juffrou dis nou as ons papiere moet optel en punte kry daarvoor, dan kan ons op die ou einde goed kry wat ons nodig het vir die skool.</p> <p>Ek: ok, so dis soos 'n beloningstelsel... ek sien. Soos watter goed kry julle dan?</p> <p>Karen (7) & Bessie (10) antwoord gelyktydig: Skool goed juffrou, soos jerseys of skoene of so.</p> <p>Ek: Ok, ek sien. En vir jou Shaun (8)?</p> <p>Shaun (8): Juffrou dis baie lekker hier want ons doen baie aktiwiteite en dis lekker as ons in die tuin werk... dis ook baie stil en niemand is rof en baklei nie, ons almal is baie rustig hier.</p> <p>Ek: En vir die res van julle?</p> <p>Annie (9): Vir my is die speelgrond spesiaal... daar is so 'n blok ding wat jy wegstoot en ons het altyd daarin weggekrui... maar nou is daar huise gebou so nou kan ons nie meer daar speel nie.</p> <p>Ek: Mis jy dit baie?</p>	<p>Nabye afstand van skool (11).</p> <p>'n Sin van omgewingsverantwoordelikheid word waargeneem.</p> <p>Tipe van beloningstelsel om 'n sin van omgewingsverantwoordelikheid by leerders aan te wakker.</p> <p>Ek kan sien dat Karen baie die beloningstelsel geniet.</p> <p>Belonings is in vorm van behoeftes en dinge wat leerders vir die skool benodig.</p> <p>Aktiwiteite: tuin werk, omgewingsverantwoordelikheid word bevorder (7, 8).</p> <p>Stilte, rustigheid (1, 2, 3, 8).</p> <p>Gunsteling plek roep herinneringe op. Annie baie opgewonde soos sy vertel. Annie lyk effens ongelukkig.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Blootstelling (BS), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP), Blootstelling (BS), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Annie (9): Verskriklik baie juffrou.</p> <p>Ek: Bessie (10) en vir jou?</p> <p>Bessie (10): Juffrou soos Karen (7) gesê het daai punte wat ons kry is lekker vir my en om hier te woon is die beste want dis mooi en groen en veilig, enige een kan nie by die hek inkom nie... ons het ook baie voordele hier...</p> <p>Ek: En Martin (12) en Juan (11), wat sal julle sê is vir julle spesiaal om hier te bly?</p> <p>Martin (12): Juffrou dis lekker om hier te woon want ons kan tot laat buite speel en dis nie 'n gewoel nie, dis stil... en dit maak mens rustig omdat hier so baie bome is.</p> <p>Juan (11): Ek hou van die mooi omgewing en die stilte, dis baie rustig en dit kalmeer my juffrou.</p> <p>Ek: Dankie julle dat julle so mooi saamwerk. Ek waardeer dit baie. Sê dan gou vir my:</p> <p>4. Hoe sal jy jou beste herinnering van die plek waar jy groot geword het beskryf?</p> <p>Groep leerders wat nie in die eko-dorpie woon nie:</p> <p>Sannie (1): Juffrou ek sal sê die speletjies wat ons gespeel het juffrou soos wegkruipertjie en so...</p> <p>Ek: Vertel my 'n bietjie meer.</p> <p>Sannie (1): Dis soos ons het altyd buite gespeel juffrou en agter 'n boom of so weggekruip en dan moet die een mos nou vir ons kom</p>	<p>Beloningstelsel (7, 10).</p> <p>Estetiese omgewing (1, 2, 7, 9, 10). Veiligheid en voordele.</p> <p>Veiligheid (10), rustigheid en stilte, estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 11, 12) het 'n kalmerende effek op Martin.</p> <p>Estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11) het 'n kalmerende effek op Martin.</p> <p>Speletjies</p> <p>Buite speel, boom - kan benut word in plekgebaseerde onderwys. Sannie baie opgewonde soos sy vertel.</p>	<p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP), Blootstelling (BS).</p> <p>Bio-fisiese Dimensie (BD), Blootstelling (BS).</p> <p>Bio-fisiese Dimensie (BD), Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Bio-fisiese Dimensie (BD), Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Bio-fisiese Dimensie (BD).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>soek, maar dit was lekker juffrou.</p> <p>Ek: En jou herinnering Jannie (2)?</p> <p>Jannie (2): Juffrou vir my is dit my ouma, ek onthou haar die beste want sy het my soos groot gemaak juffrou.</p> <p>Ek: En bly sy nog steeds op dieselfde plek?</p> <p>Jannie (2): Nee juffrou sy het drie jaar terug afgesterf.</p> <p>Ek: Ai Jannie (2), ek is baie jammer om dit te hoor.</p> <p>Koos (3) en wat is jou herinnering van die plek waar jy groot geword het?</p> <p>Koos (3): Ek weet nie juffrou...</p> <p>Ek: Haai Koos (3) is daar niks wat jy as jou beste herinnering kan beskryf nie?</p> <p>Koos (3): Ek kan nie nou dink nie juffrou.</p> <p>Ek: En joune Rina (4)?</p> <p>Rina (4): Juffrou ek hou nie van daai plek nie, so ek het net bad memories.</p> <p>Ek: Haai Rina (4) wil jy sê daar is nie eens een enkele goeie herinnering nie?</p> <p>Rina (4): Nee juffrou... nie vir my nie.</p> <p>Ek: Piet (5) en jou en Marie (6) se herinneringe?</p> <p>Piet (5): Juffrou ek sal sê dat ek altyd my vriende sal onthou juffrou... veral vir Regan juffrou... ons het altyd saam gespeel, maar hulle het getrek en bly nie meer daar nie.</p> <p>Ek: So mis jy hom baie?</p> <p>Piet (5): Ja juffrou baie, hy was dan my beste vriend, ons altyd alles saam gedoen en gespeel juffrou.</p> <p>Ek: Goed en vir jou Marie (6)?</p>	<p>Idee van "mense maak plek" - sosiale dimensie (3, 2).</p> <p>Koos lyk nie baie geïnteresseerd meer in die vrae nie.</p> <p>Rina het te veel slegte herinneringe agv rassisme.</p> <p>Piet dink en vryf oor sy kop. Vriende - sosiale dimensie, weereens idee van "mense maak plek" (3, 2, 5).</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Marie (6): Ek dink die plek self juffrou. Dis baie mooi... die wingerde en so, ek sal sê dis my beste herinnering van daai plek. Ek: Ok, en julle wat in die eko-dorpie bly, wat sal julle as jul beste herinnering beskryf?</p>	<p>Estetiese omgewing self is Marie se beste herinnering (2, 7, 9, 10, 1, 3, 11, 12, 6).</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p>
<p><u>Groep wat in die eko-dorpie woon:</u></p>		
<p>Karen (7): Juffrou ek sal sê die goed wat ons altyd as 'n village saam doen. Ek: Soos watter goed? Karen (7): Soos as ons saam braai of uitgaan see toe of so juffrou.</p>	<p>Sosiale dimensie, die mense in die plek, samesyn (3, 2, 5, 7).</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD), Blootstelling (BS).</p>
<p>Ek: Dit klink lekker. En jy Shaun (8)? Shaun (8): Juffrou vir my is die rustigheid baie lekker. Ek: ok, maar sal jy dit as 'n herinnering beskryf?</p>	<p>Stilte en rustigheid word telkemale genoem (2, 7, 9, 10, 1, 3, 11, 12, 6, 8).</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD), Psigologiese Dimensie (PD).</p>
<p>Shaun (8): Ja juffrou, want as ek eendag in die gewoel bly sal ek stil plek onthou. Annie (9): Juffrou ek sal ook sê die goed wat ons almal saam doen soos wat Karen (7) genoem het.</p>	<p>Sosiale dimensie die mense in die plek, samesyn (3, 2, 5, 7, 9).</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD), Blootstelling (BS).</p>
<p>Ek: Ok en jy Bessie (10)? Bessie (10): Juffrou ek dink die swap shop, waar jy punte kry vir as jy papiere optel en so.</p>	<p>Beloningstelsel (7, 10).</p>	<p>Blootstelling (BS), Psigologiese Dimensie (PD), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p>
<p>Ek: Wat gebeur dan? Juan (11): Dan koop hulle vir jou skool goed en skoolklere as jy genoeg punte het juffrou. Ek: So sal jy dit as jou beste herinnering ook beskryf Juan (11)?</p>	<p>Juan antwoord en beaam dat dit ook sy beste herinnering van die plek is (7, 10, 11). Aanneme kan gemaak word dat beloningstelsels leerders dryf om tot omgewingsaksie oor te gaan.</p>	<p>Blootstelling (BS), Psigologiese Dimensie (PD), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p>
<p>Juan (11): Ja juffrou. Ek: So sê gou vir my is swap-shop nie net 'n skool ding nie, is dit vir julle wat</p>		

<p>hier bly?</p> <p>Juan (11) en Martin (12): Dis eintlik meer vir ons wat hier bly juffrou.</p> <p>Ek: Ok ek sien. Martin (12) en jou herinnering?</p> <p>Martin (12): Juffrou ek stem saam met wat hulle alles gesê het, maar dis ook nice om in die natuur groot te word juffrou en die voordele wat ons hier het.</p> <p>Ek: Soos watter voordele?</p> <p>Martin (12): Soos die huise en die goed wat hulle ons gee juffrou, soos as ons braai en dis ook lekker vir my as die studente kom en goed met ons in die saal doen juffrou. Ek sal daai altyd onthou.</p> <p>Ek: Reg so, nou sê vir my...</p> <p>5. Hoe sal jy voel indien die plek waar jy woon totaal verwoes word?</p> <p><u>Groep wat nie in eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Ek sal baie hartseer voel, want dis die plek waar ek gebore is juffrou.</p> <p>Jannie (2): Ek sal seergemaak voel juffrou, want vir my is daar nêrens 'n plek soos die een waar ek bly nie.</p> <p>Ek: En jy Koos (3)?</p> <p>Koos (3): Ek sal hartseer voel want ek het groot geword op die plaas en nou word die plaas vernietig... dis mos nie reg nie juffrou.</p> <p>Rina (4): Juffrou ek sal nie spyt wees nie juffrou, want ek hou nie van die boer nie, hy maak my bang en hy is</p>	<p>Estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11).</p> <p>Voordele (10).</p> <p>Blootstelling aan aktiwiteite in saal.</p> <p>Die groep leerders wat in die eko-dorpie woon toon 'n beter/positiewe ingesteldheid teenoor hul plek en reageer ook meer spontaan teenoor die leerders wat nie daar woon nie.</p> <p>Geheg geraak aan die plek.</p> <p>Ook 'n mate van gehegtheid (1, 2).</p> <p>Plek-gehegtheid kom sterk na vore (1, 2, 3).</p> <p>Rina toon nie juis 'n omgee houding teenoor die plek waar sy woon nie.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Blootstelling (BS).</p> <p>Blootstelling (BS).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PS).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>ombeskof... miskien kan hulle so maak, die plaas moenie verwoes word nie, maar dan moet nuwe boere dit oorvat...</p> <p>Ek: Piet (5) en hoe sal jy voel?</p> <p>Piet (5): Ek sal hartseer voel aan die eenkant juffrou, want dis waar ek groot geword het, maar ek sal ook nie eintlik sleg voel nie, want miskien sal die rassisme dan stop... ek weet ook nie juffrou, maar my ma-hulle moet net niks oorkom nie.</p> <p>Marie (6): Ek sal nie spyt wees as die plaas verwoes word nie, want die boere is te rassisties op die plaas, so vir my kan die plaas maar afbrand juffrou.</p> <p>Ek: En julle wat hier bly?</p> <p><u>Groep wat in eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Ek sal graag wil hê die skool moet verander sodat daar meer klasse en kinders kan wees, want ons skool het baie min kinders en ek sal ook wil hê die crèche moet verander, want dis baie klein en daar is baie kinders... maar waar ek woon sal ek niks wil verander nie juffrou, dis reg net soos dit is.</p> <p>Shaun (8): Ek dink nie ek sal woorde hê om te kan sê hoe ek voel as daai moet gebeur nie juffrou.</p> <p>Ek: En jy Annie (9)?</p> <p>Annie (9): Hartseer juffrou en baie af.</p> <p>Bessie (10): Ek sal omgekrap voel juffrou, want dit is die plek waar ek groot</p>	<p>Duidelik dat sy ander mense in beheer wil hê. Aanduiding van mag en hoe mense plekke kan maak of breek.</p> <p>Piet toon gemengde gevoelens - hartseer agv groot-word herinneringe wat verwoes sal wees; maar aan die anderkant ook verlig agv die rassisme (4, 5).</p> <p>Marie toon geen plek-gehegtheid teenoor die plek waar sy woon nie (4, 5, 6).</p> <p>Karen toon positiewe houding teenoor die plek en skool soveel so dat sy selfs meer kinders daarheen wil lok.</p> <p>Shaun toon sterk gehegtheid tot die plek (7).</p> <p>Herinneringe is belangrik vir Bessie.</p>	<p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP), Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>geword het en al my memories is hier.</p> <p>Ek: Jou grootword herinneringe?</p> <p>Bessie (10): Ja juffrou, soos hoe ons gespeel het... en waar ons gespeel het.</p> <p>Ek: En jy Juan (11), hoe sal jy voel?</p> <p>Juan (11): Seergemaak en hartseer... en spyt juffrou. Ek sal seker huil.</p> <p>Ek: Martin (12) en jy?</p> <p>Martin (12): Dit is soos Bessie (10) sê juffrou, mens het hier groot geword en mens is gewoond aan die plek... so ek sal baie afgehaal voel as die plek verwoes moet word.</p> <p>Ek: Reg julle, dan wil ek by julle weet:</p> <p>6. Wat doen jy om die plek waar jy woon te bewaar?</p> <p><u>Groep wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Niks juffrou.</p> <p>Jannie (2): Niks juffrou, want daar is mense wat skoon maak.</p> <p>Ek: En jy Koos (3), wat doen jy?</p> <p>Koos (3): Juffrou by ons is ook mense wat die plek skoon maak.</p> <p>Ek: Haai, so julle doen niks om die plek waar julle woon skoon te hou nie? Mors julle net?</p> <p>Rina (4): Nee juffrou, ons mors nie, as daar papiere lê sal ons optel en so.</p> <p>Piet (5): Juffrou daar by ons kom ook mense wat skoon maak.</p> <p>Marie (6): By ons ook</p>	<p>Speletjies is deel van die herinneringe. Sterk plek-gehegtheid (7, 8, 10).</p> <p>Juan dink diep en sê ernstig. Sterk plek-gehegtheid (7, 8, 10, 11). Ek kan emosie waarneem in sy respons.</p> <p>Sterk plek-gehegtheid (7, 8, 10, 11, 12).</p> <p>Leerders wat in eko-dorpie woon toon 'n sterker gehegtheid tot hul plek in vergelyking met die leerders wat nie daar woon nie.</p> <p>Leerders doen niks nie, noem dat daar wel is mense wat hul plekke skoonhou.</p> <p>Lag effens.</p>	<p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>juffrou.</p> <p>Ek: En die's van julle wat hier bly, wat doen julle om die plek waar julle woon te bewaar?</p> <p><u>Groep wat in eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Juffrou ons tel papiere op en so.</p> <p>Ek: En wat doen jy Shaun (8)?</p> <p>Shaun (8): Juffrou ons gee die papiere by die nasorg in en dan sê hulle vir ons hoeveel punte ons gekry het, maar ons kry nie die geld nie. Hulle gee nie vir jou geld nie. Jy bou punte op en dan gee hulle vir jou goed wat jy nodig het soos skoolklere en so aan juffrou.</p> <p>Ek: Ek sien, soos die beloningstelsel? Is dit dieselfde ding?</p> <p>Leerders gelyktydig: Ja juffrou.</p> <p>Ek: En die res van julle? Wat doen julle?</p> <p>Annie (9): Ons doen swap shop waar ons die omgewing elke dag skoonhou deur papiere op te tel en dan kry ons punte en met die punte koop hulle vir ons roll-on en spray en skool goed, dit wat ons nodig het... ons kry nie geld nie juffrou.</p> <p>Ek: O, so noem hulle dit swap-shop? (Almal sê gelyktydig ja).</p> <p>Ek: Bessie (10) en jy? Bewaar jy jou plek?</p> <p>Bessie (10): Ja juffrou ons maak die omgewing skoon. Die hele village se kinders spuit soos die tuine nat en so. Ons word in groepies</p>	<p>Aksie - omgewingsverantwoordelikheid.</p> <p>Weereens die beloningstelsel wat leerders motiveer om tot aksie oor te gaan (7, 10, 11, 8).</p> <p>Beloningstelsel (7, 10, 11, 8, 9).</p> <p>Bessie lag effens.</p>	<p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP), Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP), Psigologiese Dimensie (PD).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>gedeel en elke groep kry 'n beurt om skoon te maak. Ek: So julle kry takies om te doen? Juan (11): Ja juffrou. Ek: En geniet jy takies Martin (12)? Martin (12): Dis ok juffrou, ons moet dit maar doen, want dis mos lekker om in 'n skoon plek te bly. Ek: Ek stem heeltemal saam met jou. En sê vir my:</p>	<p>Leerders word take gegee om die plek skoon te hou - omgewingsverantwoordelikheid word aangemoedig.</p> <p>Juan dink vir 'n oomblik.</p>	<p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p> <p>Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders woon (BP).</p>
<p>7. Wat is jou verhouding(s) met die mense wat in dieselfde plek (plaas) as jy bly?</p> <p><u>Groep wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p>	<p>Ek kan waarneem dat die idee van 'n skoon omgewing groter aansien geniet onder die leerders wat in die eko-dorpie as onder die leerders wat nie daar bly nie.</p>	
<p>Sannie (1): Ons kom baie goed oor die weg juffrou, ons groet mekaar en ons gesels baie lekker. Jannie (2): Ons is basies soos 'n familie op die plaas juffrou. Ek: Brei 'n bietjie meer uit. Jannie (2): Soos ons leen goed vir mekaar en deel kos en so juffrou... soos as my ma nie sê maar suiker het nie, sal iemand anders haar solank uithelp.</p>	<p>Positiewe ervaring met die mense wat in dieselfde plek woon.</p> <p>Idee van 'n "familie" (3, 2, 5, 7, 9, 1).</p>	<p>Psigologiese Dimensie (PD), Sosio-kulturele Dimensie (SD).</p>
<p>Ek: En jy Koos (3)? Koos (3): Ons almal groet mekaar en ken mekaar en ons kuier lekker saam. Rina (4): Juffrou op daai plaas by ons is die mense baie afgusntig op mekaar. Hulle groet nie sommer nie juffrou.</p>	<p>Samesyn - idee van "familie" word waargeneem (3, 2, 5, 7, 9, 1, 3).</p> <p>Rina toon negatiewe houding teenoor die plek waar sy woon, kan moontlik wees agv die rassisme wat sy ervaar.</p>	<p>Psigologiese Dimensie (PD), Sosio-kulturele Dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Rassistiese Houdings (RH).</p>
<p>Ek: Agge nee. En jou verhouding met die mense wat daar woon Piet (5)? Piet (5): By ons is dit dieselfde juffrou, die mense</p>		<p>Psigologiese Dimensie</p>

<p>is jaloers en afgunstig en groet jou nie eers nie.</p> <p>Marie (6): By ons ook juffrou is die mense baie jaloers op mekaar, almal praat nie met mekaar nie, die een wil beter wees as die ander een juffrou... so ons kom nie lekker oor die weg nie.</p> <p>Ek: Ai julle dis darem nou jammer om te hoor. En julle wat hier in die eko-dorpie woon, hoe kom julle oor die weg met die ander mense?</p>	<p>Mense is afgunstig en jaloers - negatiewe ervaring (4, 5).</p> <p>Idee van afgunstigheid en jaloerie kom voor onder mense wat saam met leerders woon wat rassisme ervaar op hul plase (4, 5, 6).</p>	<p>(PD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Rassistiese Houdings (RH), Sosiokulturele Dimensie (SD).</p>
<p><u>Groep wat in die eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Die mense is baie stil en rustig hier juffrou, ons is soos een groot familie hier en ons gee baie om vir mekaar.</p> <p>Ek: So hoe sal jy jou verhouding met die mense beskryf?</p> <p>Karen: Dis baie goed juffrou want ons kommunikeer baie met mekaar... ons hou baie vergaderings... en dis baie lekker want sê maar nou soos op 'n Vrydag sal die baas se vrou nou die hele village nooi dan gee sy vir ons hot chocolate en so.</p>	<p>Familie- idee kom weer na vore (3, 2, 5, 7, 9, 1, 3, 7).</p> <p>Samesyn, familie-idee, funksies wat gehou word bring mense saam (3, 2, 5, 7, 9, 1, 3, 7).</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p> <p>Sosiokulturele Dimensie (SD), Blootstelling (BS).</p>
<p>Shaun (8): Ons kom baie goed oor die weg juffrou, soos een groot familie.</p> <p>Annie (9): Ja dit is so juffrou, almal ken mekaar en groet mekaar.</p> <p>Ek: Wat is jou verhoudings met die ander mense wat hier bly Bessie (10)?</p> <p>Bessie (10): Baie goed juffrou, ons is soos een</p>	<p>Shaun verwys direk na die inwoners as 'n familie (3, 2, 5, 7, 9, 1, 3, 7, 8).</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p> <p>Sosiokulturele Dimensie</p>

<p>familie. Al die kinders speel saam en so.</p> <p>Juan (11): Ek kan nie kla van die ander mense nie juffrou.</p> <p>Ek: Martin (12) en wat sal jy sê?</p> <p>Martin (12): Juffrou dit is soos hulle sê - die mense wat hier woon is eintlik baie lekker met mekaar, ons groet, gesels en almal ken vir almal.</p> <p>Ek: Dis goed om te hoor. Nou sê gou vir my, indien julle 'n keuse sou hê:</p> <p>8. Wat sou jy wou verander aan die plek waar jy woon en waarom?</p>	<p>Weereens die familie -idee wat na vore kom (3, 2, 5, 7, 9, 1, 3, 7, 8).</p> <p>Goeie sosiale verhoudings (3, 2, 5, 7, 9, 8, 1, 2, 3, 11, 12).</p>	<p>(SD).</p> <p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p>
<p><u>Groep wat nie in die ekodorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Ek kan nie nou dink nie juffrou.</p> <p>Ek: Is jy heeltemal tevrede met alles in die plek waar jy bly Sannie (1)?</p> <p>Sannie (1): Ja ek dink so juffrou.</p> <p>Ek: Ok, goed dan. En jy Jannie (2)?</p> <p>Jannie (2): Juffrou dis baie stil daar waar ek bly, so miskien as hulle meer huise daar bou juffrou sodat daar meer mense kan kom bly en ek meer vriende kan het om mee te speel juffrou.</p> <p>Ek: Goed so jy wil meer vriende en mense rondom jou hê?</p> <p>Jannie (2): Ja juffrou.</p> <p>Ek: Koos (3) en jy wat sou jy graag wou verander aan jou plek en waarom?</p> <p>Koos (3): Ek dink ek sal ook meer mense daar wou hê juffrou, maar hulle moet</p>	<p>Dit kom voor asof Sannie dink, maar nie tot 'n antwoord kan kom nie, wat 'n aanduiding kan wees dat daar nie vreeslike groot goed is wat haar pla van die plek waar sy woon nie.</p> <p>Jannie is nie so tevrede met die stilte nie, sal graag meer mense daar wil hê.</p> <p>Meer mense (2) maar sonder 'n bakleiery.</p>	<p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p> <p>Sosiokulturele Dimensie (SD).</p>

<p>net kom baklei en moeilikheid maak nie... en ook miskien winkels wat naby is juffrou sodat mens gouer goed kan kry wat jy soek.</p> <p>Ek: Goed soos in kos?</p> <p>Koos (3): Ja juffrou en klere... ons moet elke keer wag vir naweke of so om iets in die dorp te gaan kry en dis nie lekker nie juffrou.</p> <p>Ek: Ai Koos (3), so daar is nie 'n winkel op die plaas waar julle sê maar 'n brood kan koop of so nie?</p> <p>Koos (3): Nee juffrou... of ja daar is eintlik juffrou, maar die goed is so duur daar en hulle het min goed juffrou, dis hoekom ons maar altyd in dorp toe gaan.</p> <p>Ek: ok ek sien. Marie (6) en jy?</p> <p>Marie (6): Juffrou, daar is niks spesiaal aan my plek nie, want die mense moet hard werk vir min geld en kom laat by die huis. My ma en pa werk hard en aanmekaar juffrou, maar die boere betaal hulle so sleg. Hulle groet ons nie eens nie... die boer se vrou is so nors en baie mense is bang vir hulle, want hulle is rassisties... dis hoekom ek net uit daai plek wil kom juffrou.</p> <p>Ek: Sjoue Marie (6), dis darem nie lekker nie. So jy sal die rassisme van die boer wil verander?</p> <p>Marie (6): Ja juffrou.</p> <p>Ek: Piet (5) en jy?</p> <p>Piet (5): Juffrou op die plaas waar ons bly is die boere baie rassisties... die manier hoe hulle met ons praat juffrou...hulle skel en</p>	<p>Winkels wat nader is - dui op ver afstand.</p> <p>Moedeloosheid kan op Koos se gesig gesien word. Hy is frustreerd met die winkels wat so ver van hul woonplek geleë is.</p> <p>Winkel op die plaas is duur met beperkte goed.</p> <p>Negatief gesind teenoor haar plek, sy vind niks spesiaals aan die plek waar sy woon nie.</p> <p>Marie wil hê die rassisme moet verander.</p>	<p>Polities-ekonomies Dimensie (PED).</p> <p>Polities-ekonomies Dimensie (PED).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Rassistiese Houdings (RH).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>praat lelik. Die mense op die plaas moet ook hard werk, hulle begin soggens vroeg en kom saans laat by die huis juffrou... dis nie reg nie. Hulle betaal ook nie die mense reg nie, maar die mense sal nooit praat nie, want hulle is te bang vir hulle juffrou.</p> <p>Ek: So wat sou jy wou verander?</p> <p>Piet (5): Ek sal ook wil hê die mense moet in vrede saamleef juffrou. Die ombeskofgeid en rassisme moet end kry juffrou.</p> <p>Ek: Ek hoor wat jy sê Piet (5). Rina (4) en hoe wat sou jy wou verander?</p> <p>Rina (4): Juffrou, by ons is dit ook soos Marie (6) en Piet (5) sê... waar ons bly is dit lekker op die plaas, maar baie mense kla van hoe min hulle betaal word juffrou en as hulle vir die boer meer geld vra, dan skel hy op hulle juffrou. Ons kan ook nie hard lag en praat soos as die mense nou 'n party aan het of so nie juffrou, anders kom hy en skel. Hy is baie streng juffrou en ek dink nie hy hou van bruin mense nie.</p> <p>Ek: So wat sal jy wil verander Rina (4)?</p> <p>Rina (4): Ek sal ook wil hê die rassisme moet stop juffrou.</p> <p><u>Groep wat in eko-dorpie woon:</u></p> <p>Hierdie groep het hierdie vraag beantwoord reeds by vraag 5 aangespreek.</p> <p>Ek: Ja ek hoor wat julle sê, ai. Nou sê vir my</p>	<p>Ombeskofgeid en rassisme moet verander (6, 5).</p> <p>Rassisme moet verander (6, 5, 4).</p> <p>Antwoorde het by vraag 5 reeds uitgekome.</p>	<p>Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Rassistiese Houdings (RH).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

<p>9. Waar sal jy graag eendag wil bly en waarom?</p> <p><u>Groep wat nie in eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Ek sal in 'n veilige gebied wil bly waar daar meer mense is en 'n mooi uitsig juffrou... want die mooi uitsig laat my soos 'n mens voel en dit kalmeer my.</p> <p>Ek: Ja daar is darem niks soos 'n mooi uitsig nie né. En die res van julle?</p> <p>Jannie (2): Juffrou ek sal in Engeland wil bly, want die geld is sterker daar as wat dit hier is.</p> <p>Koos (3): Ek sal in Stellenbosch wil bly juffrou, want dis mooi groen ook daar net soos op die plaas.</p> <p>Ek: Ok, so jy hou ook van 'n mooi uitsig Koos (3)?</p> <p>Koos (3): Ja juffrou, baie.</p> <p>Ek: En jy Rina (4)?</p> <p>Rina (4): Juffrou, ek sal in Somerset-wes wil bly juffrou, in 'n groot huis op die beach, want dis mooi en lekker warm daar en dit maak my kalm solank daar net nie rassitiese boere is soos waar ek nou bly nie.</p> <p>Ek: Ek sien... Piet (5) en jy en Marie (6), waar sal julle graag eendag wil bly?</p> <p>Piet (5): Ek sal net wil bly daar waar dit rustig is juffrou, enige plek waar daar nie bakleiery en rassisme is nie.</p> <p>Marie (6): Ek ook juffrou, maar ook in Londen, of Johannesburg juffrou.</p> <p>Ek: Hoekom spesifiek daar</p>	<p>Veiligheid is belangrik vir Sannie, maar ook die estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11,1).</p> <p>Jannie aspireer na beter. Kan moontlik aanduiding wees van finansiële omstandighede. Dui ook daarop dat hy bewus is van ander plekke.</p> <p>Estetiese omgewing is belangrik vir Koos (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3).</p> <p>Rina streef ook na beter, 'n groter huis, na die see, kalmte, rassisme-vrye plek en die estetiese omgewing is ook belangrik vir haar (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4).</p> <p>Rustigheid en 'n rassisme-vrye plek is (4, 5).</p> <p>Rassisme-vrye plek (4, 5, 6).</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED), Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Marie (6)? Marie (6): Ek wil daar gaan leer want ek wil 'n aktrise word juffrou. Ek: Ek hoop om jou eendag op die televisie te sien Marie (6). Julle wat hier in die eko-dorpie woon, waar sal julle graag eendag wil bly?</p>	<p>Aspireer om aktrise te word - Londen, Johannesburg - dui daarop dat leerders wel ingelig is.</p>	
<p><u>Groep wat in eko-dorpie woon nie:</u></p>		
<p>Karen (7): Ek wil in Londen bly eendag juffrou, want ek wil in die acting gaan soos die mense op 7de laan en so. Shaun (8): Ek wil bly waar ek is juffrou, net hier in die village, want al ons memories is hier en hier is baie voorregte.</p>	<p>Londen (2, 6, 7). Aspireer om 'n aktrise te word nes Marie. 7de Laan - aanduiding dat leerders wel televisie kyk. Shaun wil bly waar sy herinneringe en voorregte is - in die eko-dorpie.</p>	<p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED). Blootstelling (BS).</p>
<p>Ek: Noem van die herinneringe vir my asseblief Shaun (8). Shaun (8): Ons het baie plekke waar ons altyd gespeel het juffrou, maar nou met die huise wat hier is, kan ons nie meer daar speel nie... maar altyd as ek daar verby loop, dan dink ek terug oor hoe ek en my broertjie altyd daar gespeel het.</p>	<p>Shaun dink terug en vertel opgewonde van sy spesiale plek.</p>	<p>Blootstelling (BS), Psigologiese Dimensie (PD).</p>
<p>Ek: Ok en jy wil altyd naby aan daardie plek wees? Shaun (8): Ja juffrou. Ek: En jy Annie (9)? Annie (9): Ek wil net hier in die village bly juffrou, want dis lekker hier en ek is gewoond aan alles hier.</p>	<p>Annie wil ook in die eko-dorpie aanbly (8, 9).</p>	<p>Blootstelling (BS).</p>
<p>Ek: Lyk my julle is lief vir die eko-dorpie né. (Leerders lag effens en knik). Bessie (10): Juffrou, ek sal eendag oorsee wil bly, want</p>	<p>Bessie aspireer om oorsee te bly en baie geld te maak - dui daarop dat leerders wel bewus is van ander plekke alhoewel hul nog nie self die plekke besoek het nie (2, 6, 7, 10).</p>	<p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED), Blootstelling (BS).</p>

<p>ek wil baie geld maak en graag 'n huis by die see wil hê.</p> <p>Ek: So jy wil ons verlaat in Suid-Afrika Bessie (10)? Is jy nie lief vir ons nie? (almal lag).</p> <p>Bessie (10): Nee juffrou, dis nie so nie, dis net ek wil ryk wees eendag juffrou.</p> <p>Ek: En die res van julle?</p> <p>Juan (11): Juffrou, al my memories is hier in die village so dis hoekom ek ook eendag hier sal wil bly.</p> <p>Ek: Soos watter herinneringe Juan (11)?</p> <p>Juan (11): Soos as die hele village se kinders bymekaar kom juffrou en ons goed doen soos as die studente hier kom goed met ons doen.</p> <p>Ek: Wanneer kom almal bymekaar?</p> <p>Juan (11): Hier is mos 'n gastehuis hierbo juffrou so nou kom hier altyd baie studente en hulle doen meestal projekte met ons. Soos op 'n Vrydag sal ons nou braai of 'n funksie hou of so, dis lekker goed en ek sal dit nooit vergeet nie.</p> <p>Ek: Ek sien, dit klink interessant. Martin (12) en waar sal jy eendag wil bly?</p> <p>Martin (12): Ek sal hier wil bly juffrou, want ek sal my kinders ook hier wil groot maak om dieselfde groot te word soos ek en dieselfde memories te hê.</p> <p>Ek: Sal jy wil hê jou kinders moet dieselfde ervarings soos jy hier in die eko-dorpie het ook eendag hê?</p> <p>Martin (12): Ja juffrou, want dis goeie ervarings en</p>	<p>Kan aanduiding wees van finansiële omstandighede.</p> <p>Juan wil ook aanbly waar sy herinneringe is, in die eko-dorpie (8, 9, 11).</p> <p>Samesyn, weer familie-idee wat na vore kom, sosiale dimensie (3, 2, 5, 7, 9, 8, 1, 2, 3, 11, 12).</p> <p>Juan is baie opgewonde soos hy vertel. Blywende herinneringe.</p> <p>Martin sal ook in die eko-dorpie wil aanbly aangesien hy sy kinders ook deur dieselfde ervarings soos hy wil laat deurmaak (8, 9, 11, 12).</p>	<p>Politiese ekonomiese Dimensie (PED).</p> <p>Blootstelling (BS).</p> <p>Sosiologiese Dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Blootstelling (BS).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Blootstelling (BS).</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>memories.</p> <p>Ek: Ek hoor jou. So sê vir my...</p> <p>10. Hoe ervaar jy die plek waar jy skool gaan?/Wat is spesiaal vir jou om hier skool te gaan?</p> <p><u>Groep wat nie in die eko-dorpie woon nie:</u></p> <p>Sannie (1): Die tuin hier by die skool is vir my spesiaal juffrou, want daar is so 'n stoel waar ek altyd gaan sit, want dit laat my rustig voel net om daar in te sit... so baie pouses gaan sit ek daar...</p> <p>Ek: So sal jy sê dit het 'n kalmerende effek op jou?</p> <p>Sannie (1): Ja dit het juffrou.</p> <p>Jannie (2): Juffrou ek dink dis 'n lekker skool omdat weg is van ander skole... ons is op ons eie juffrou en dis lekker stil.</p> <p>Ek: En vir jou Koos (3)?</p> <p>Koos (3): Juffrou, dis soos Jannie (2) sê, dis stil hier juffrou en dan ook die natuur is baie mooi en dis lekker om pouses hier te speel en rond te hardloop juffrou.</p> <p>Ek: Goed en Rina (4) en julle wat so stil is hier?</p> <p>Rina (4): Ons is min kinders by die skool juffrou so dis nie so deurmekaar en raserig soos by ander skole nie... dit is baie stil hier... so dis lekker vir my.</p> <p>Piet (5): Die onderwysers juffrou, want hulle wil altyd hê ons moet na bo streef.</p> <p>Ek: En vir jou Marie (6)?</p> <p>Marie (6): Juffrou die</p>	<p>Tuin - estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1). Rustigheid wat die atmosfeer by skool skep. Kalmerende effek.</p> <p>Ligging van skool - omgewing, maak dit spesiaal vir Jannie (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 2). Ook die stilte.</p> <p>Stilte en estetiese omgewing. (2, 7, 9, 10, 1, 3, 11, 12, 6, 8, 2, 3).</p> <p>Min aantal kinders en stilte.</p> <p>Onderwysers wat leerders motiveer.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD), Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>speelgronde is vir my lekker... dis lekker om pouses te speel.</p> <p>Ek: Hoe is die speelgronde anders as by ander skole?</p> <p>Marie (6): Ek weet nie juffrou, dis net groter en lekkerder en ons is op eie hier juffrou.</p> <p>Ek: Goed Marie (6) en die res van julle, julle wat hier bly wat is spesiaal vir julle om hier skool te gaan?</p>	<p>Speelgronde wat groter is as by ander skole.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p>
<p><u>Groep wat in eko-dorpie woon:</u></p> <p>Karen (7): Die omgewing is goed vir my juffrou... hier was so 'n klein geboutjie waar ons altyd bymekaar gekom het en geleer het (wys in die rigting vanwaar die gebou was), maar nou is dit afgebreek... alhoewel ek die memories nog het, mis ek die gebou juffrou.</p>	<p>Omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 7). Karen dink 'n bietjie en vertel dan van die gebou waar sy altyd gespeel het, maar wat afgebreek is. Sy het nog steeds die herinneringe.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p>
<p>Ek: Ai dis jammer om te hoor. En vir jou Shaun (8)?</p> <p>Shaun (8): Juffrou ek sal ook sê vir my is dit die mooi omgewing en groenegeid... mens sien dit nie sommer by ander skole nie juffrou.</p> <p>Ek: Dit is pragtig Shaun (8)... Annie (9) wat sal jy sê is vir jou spesiaal aan die skool?</p>	<p>Estetiese omgewing wat hierdie skool onderskei van ander skole (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 8).</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p>
<p>Annie (9): Juffrou, die saal by die instituut is baie spesiaal vir my waar ons altyd drama doen, ons voer shows op daar, dan kan ouers kom kyk en so juffrou, dis baie lekker.</p>	<p>Die aktiwiteite wat in die saal plaasvind (12).</p> <p>Voorregte.</p>	<p>Blootstelling (BS).</p>
<p>Ek: En vir jou Bessie (10)?</p> <p>Bessie (10): Juffrou, hier is klomp voorregte om hier skool te gaan. Soos ek het eerste in Eerste rivier skool</p>	<p>Orde word gehandhaaf by die skool, hier is nie kinders wat rook soos by ander skole nie.</p>	<p>Blootstelling (BS).</p>

<p>gegaan, pre-primêr - dis anderste juffrou. Daar is dit 'n groot gebou met klomp kinders in een klas. Dit was nie lekker om daar skool te gaan nie want die kinders het baie gerook en was deurmekaar en die onderwysers het gevloek op die kinders en dit was nie reg nie, maar hier is dit nie so nie juffrou, hier is orde.</p> <p>Ek: So hier word nie baie met julle geraas nie?</p> <p>Almal antwoord gelyktydig: Nee juffrou.</p> <p>Bessie (10): Wat ek bedoel juffrou is net, die kinders is nie so ombeskok sodat die onderwysers heeldag moet skel soos by ander skole nie juffrou.</p> <p>Ek: Goed ek hoor jou Bessie (10). Juan (11) en wat is vir jou spesiaal?</p> <p>Juan (11): Juffrou die omgewing en natuur maak dit spesiaal vir my om hier skool te gaan. Dis baie mooi juffrou.</p> <p>Ek: En vir jou Martin (12)?</p> <p>Martin (12): Juffrou, dit is lekker om hier skool te gaan maar hulle laat ons nou nie meer goed doen wat ons al die jare gedoen het nie... ons het altyd sokker daar bo by die tennisbane gespeel en nou het hulle dit gesluit en nou kan ons nie meer sokker speel nie en daar was sokkerpale en als waar ons kon geoefen het juffrou.</p> <p>Ek: Hoekom kan julle nie meer daar speel nie?</p> <p>Almal antwoord gelyktydig: Ons weet nie juffrou.</p> <p>Martin (12): Hulle het net gesê ons mag nie meer daar</p>	<p>Onderwysers raas ook nie op leerders hier nie.</p> <p>Leerders lag effens.</p> <p>Estetiese omgewing (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Martin effens teleurgesteld. Noem dat dit lekker is om hier skool te gaan, maar is ook ongelukkig omdat hy beperk word in terme van speelgronde.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD), Blootstelling (BS).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>speel nie juffrou.</p> <p>Ek: Julle, ons het nou aan die einde van die vragies gekom en ek wil vir julle baie dankie sê dat julle so mooi saam gewerk het. Is daar nog enige iets wat julle my wil vertel oor die plekke waar julle woon, wat julle al besoek het of waar julle skool gaan - enige iets?</p> <p>Almal se gelyktydig: Nee juffrou.</p> <p>Ek: Haai, is julle seker daar is absoluut niks meer wat julle oor plek wil sê of vra nie? Karen (7), Shaun (8), Bessie (10), julle?</p> <p>Almal se gelyktydig: Nee juffrou.</p> <p>Ek: Is julle nou moeg van vroeë antwoord?</p> <p>Almal se gelyktydig: Nee juffrou.</p> <p>Karen: Dis net daar is niks meer wat ek kan aan dink om te sê nie juffrou.</p> <p>Ek: Wel, dan sê ek vir julle almal baie dankie dat julle bereid was om so mooi saam met my te gewerk het.</p>	<p>Leerders noem dat hulle niks meer te sê het oor die plekke wat hulle bewoon nie.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	--

Individuele informele gesprek met Rina wat nie in die eko-dorpie woon nie.

(Rina is 'n graad agt leerder wat sowat 30 minute se ry vanaf Sonstraal Primêr op 'n plaas bly.)

Informele Gesprek	Waarnemings en reflektiewe opsommings	Koddering
<p>Ek: So Rina ek kon agterkom in ons groeps gesprekke dat jy nie baie gelukkig is op die plaas waar jy tans bly nie. Kan jy dalk vir my 'n bietjie meer vertel waarom jy so ongelukkig is?</p> <p>Rina: Juffrou dis die boer en sy vrou, hulle is ombeskoft juffrou, hulle groet nie eens vir ons nie.</p> <p>Ek: Is dit al rede waarom jy so ongelukkig is op die plaas?</p> <p>Rina: Ja juffrou... dis 'n mooi plaas en als, maar soos my ma hulle moet lang ure werk vir min geld juffrou en hulle mag nie gaan kla of vra vir meer nie.</p> <p>Ek: Wat doen jy gewoonlik as jy so ongelukkig voel as die boer en sy vrou julle nie groet nie?</p> <p>Rina: Hoe meen juffrou wat doen ek?</p> <p>Ek: Ek bedoel soos wat jy doen op die plaas om jou gedagtes van die negatiewe houdings van die boer en sy vrou aft e kry?</p> <p>Rina: Oh ok, juffrou gewoonlik sal ek maar gaan lê in my kamer of ek sal saam met my vriende buite speel of so juffrou.</p> <p>Ek: Soos watter speletjies speel julle?</p> <p>Rina: Ons speel nie eintlik nie juffrou, ons stap of sit maar net daar rond.</p>	<p>Rina lyk baie ongelukkig soos sy vertel en baie negatief teenoor die plek waar sy bly (4, 5, 6).</p> <p>Sy gee krediet aan die estetiese omgewing, (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11). maar die manier hoe haar ouers deur die plaaseienaars hanteer word, beïnvloed haar gesindheid teenoor die plek negatief.</p> <p>Rina lyk effens verwar.</p> <p>Sy vind darem troos in haar vriende (2, 3).</p>	<p>Psigologiese Dimensie (PD), Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD), Rassistiese Houdings (RH).</p> <p>Sosiologiese Dimensie (SD).</p>

<p>Ek: Het julle 'n spesiale plek of plekke waar julle sit?</p> <p>Rina: Ja juffrou, gewoonlik is daar so 'n plank ding amper soos 'n bank wat die mense wat daar bly self gemaak het, so ons gaan sit maar altyd daar juffrou.</p> <p>Ek: Waar is die plank ding Rina? Is dit binne of buite die huis?</p> <p>Rina: Dis buite juffrou onder so 'n boom, maar as daar ander mense sit dan gaan ons maar na een van my vriende se huise toe.</p> <p>Ek: So is jy goed bevriend met die ander mense wat ook op dieselfde plaas bly?</p> <p>Rina: Nie met almal nie juffrou, net met 'n paar.</p> <p>Ek: Hoekom nie met almal nie?</p> <p>Rina: Die mense is te jaloers daar juffrou. Die een wil beter wees as die ander een. Dis hoekom ek net wil wegkom daar.</p> <p>Ek: Rina sien jy jouself eendag op daardie plaas bly?</p> <p>Rina: Nee nooit juffrou... of miskien as daar ander mense die plaas oorvat juffrou, maar ek wil net daar wegkom.</p> <p>Ek: So waar wil jy dan eendag bly?</p> <p>Rina: By die beach juffrou... soos in Somerset of so.</p> <p>Ek: Hoekom by die see?</p> <p>Rina: Ek hou van die see juffrou.</p> <p>Ek: So swem jy baie?</p> <p>Rina: Nie eintlik nie juffrou maar dis baie mooi vir my... soos ons gaan somtyds as ons 'n lift kry beach toe. Dan stap ek en my sustertjie maar altyd daar en ons sal soos mekaar begrawe in die sand en so juffrou.</p>	<p>Natuurlike omgewing word gebruik om buie te verander. (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Die natuur en vriende dien as troos.</p> <p>Rina toon negatiewe gevoelens teenoor die res van die mense wat daar woon.</p> <p>Beklemtoon weereens soos tydens fokusgroepe ook dat sy wil wegkom vanwaar sy bly (4, 5, 6).</p> <p>See - estetiese omgewing is belangrik vir haar (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Rina en gesin is afhanklik van vervoer en ander mense om by die see uit te kom. Speletjies is belangrik vir haar en haar sussie.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD), Sosiologiese Dimensie (SD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD), Sosiologiese Dimensie (SD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Polities-ekonomiese dimensie (PED).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Ek: So jy gaan glad nie in die water speel nie?</p> <p>Rina: Ja juffrou maar nie healtyd nie.</p> <p>Ek: So jy is meer daar vir die uitsig?</p> <p>Rina: Ja juffrou... dis baie mooi vir my.</p> <p>Ek: Wat is spesiaal vir jou aan hierdie skool?</p> <p>Rina: Ek dink omdat dit in die village is juffrou, weg van die geraas en so, dis nie soos ander skole nie.</p> <p>Ek: So jy geniet dit om hier skool te gaan?</p> <p>Rina: Ja juffrou.</p> <p>Ek: Rina is daar enige iets wat jy nog wil deel of vra oor plek of enige iets anders?</p> <p>Rina: Nee juffrou, dis maar net dat ek wil wegkom van daai plek waar ek woon.</p> <p>Ek: Ai Rina ek hoop dinge verander daar waar jy bly. Maar ek wil vir jou dankie sê dat jy bereid was om so mooi saam te werk.</p>	<p>Beklemtoon weereens die natuurlike skoonheid (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Sy gee krediet aan die ekodorp. Die stilte is ook vir haar spesiaal.</p> <p>Beklemtoon weereens dat sy wil wegkom.</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

Individuele informele gesprek met Karen wat in die eko-dorpie woon.

(Karen is 'n graad agt leerder wat in Sonstraal eko-dorpie bly.)

Informele Gesprek	Waarnemings en reflektiewe opsommings	Koddering
<p>Ek: Goed Karen, sê vir my hoelank woon jy al hier in die eko-dorpie?</p> <p>Karen: Uhm, 'n paar jaar juffrou... vandat my ma hier begin werk het.</p> <p>Ek: En hoe lank werk jou ma al hier?</p> <p>Karen: Seker so vier of vyf jaar juffrou, ek kan nie presies sê nie.</p> <p>Ek: So waar het jy eers gebly?</p> <p>Karen: In Eersterivier juffrou.</p> <p>Ek: En wat is vir jou anders aan hier waar jy nou bly?</p> <p>Karen: Dis mooier en stiller juffrou... die groenegeid en so aan. In Eersterivier is dit rof, die mense raas en gaan aan, maar hier is orde juffrou.</p> <p>Ek: So wat is veral vir jou spesiaal aan hierdie plek?</p> <p>Karen: Juffrou soos ek sê die omgewing self en die voordele wat ons hier het.</p> <p>Ek: Vertel my meer van die voordele.</p> <p>Karen: Juffrou soos ons hoef nie om vir water en so te betaal nie en dan het ek mos al vir juffrou gesê van die swap-shop waar ons papiere en so optel en dan punte kry en dan kry ons mos goed wat ons nodig het soos spray en so juffrou. En dis ook lekker as ons dinge as 'n village saam doen juffrou.</p> <p>Ek: Soos watter dinge?</p> <p>Karen: Soos die braai's en so</p>	<p>Karen lyk baie positief soos sy gesels. Estetiese omgewing kom weereens na vore (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Sy waardeer die rustigheid, stilte en orde hier.</p> <p>Sy gee veral krediet aan die omgewing en voordele wat hulle as inwoners het (2, 7, 9, 10, 1, 3, 12, 11, 1, 3, 4, 1, 11).</p> <p>Voorsiening in hul basiese behoeftes is vir haar baie belangrik.</p> <p>Beloningstelsel kom weer na vore (7, 8, 9, 10, 11).</p> <p>Familie-idee en samesyn (3, 2, 5, 7, 9, 8, 1, 2, 3, 11, 12).</p>	<p>Biofisiese Dimensie (BD), Psigologiese Dimensie (PD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Biofisiese Dimensie (BD).</p> <p>Blootstelling (BS).</p> <p>Blootstelling (BS), Besorgdheid teenoor die omgewing/plek waar leerders bly (BP).</p> <p>Sosiologiese Dimensie (SD).</p>

<p>juffrou en as dit koud is dan kry ons almal hot chocolate en dis lekker goed juffrou.</p> <p>Ek: So het jy 'n spesiale plek waar jy miskien altyd gaan speel of so?</p> <p>Karen: Die hele plek is eintlik vir my spesiaal juffrou.</p> <p>Ek: Is daar nêrens waar jy en jou vriende miskien altyd gaan sit of speel nie?</p> <p>Karen: O ja juffrou, ons stap altyd tot daar bo by die hotel se kant.</p> <p>Ek: Hoekom spesifiek tot daar?</p> <p>Karen: Ek weet nie juffrou, dis al so in ons... en dan het ek mos vir juffrou gesê van daai geboutjie waar ons altyd gespeel het, maar wat nou afgebreek is, daai was ook spesiaal vir my juffrou.</p> <p>Ek: Wat is spesiaal vir jou aan die skool?</p> <p>Karen: Juffrou ons is lekker min kinders, maar tog kan die crèche groter gemaak word sodat daar meer kinders kan kom. En dan is die kinders ook nie so rou soos by my vorige skool nie juffrou.</p> <p>Ek: Jy het mos eers in Eersterivier skool gegaan né?</p> <p>Karen: Ja juffrou, daai kinders was verwaand juffrou, hulle stoot en hardloop jou sommer om. Hier is die kinders nie so nie, daar is 'n paar van die kinders wat so is, maar dit is nie so erg nie en dis meestal die kinders wat nie in die village bly nie juffrou.</p> <p>Ek: So sal jy graag eendag hier wil aan bly in die eko-dorpie?</p> <p>Karen: Juffrou ek hou van</p>	<p>Die voordele (9) waaraan die inwoners van die eko-dorpie blootgestel word aan is vir Karen baie belangrik.</p> <p>Sy is baie positief ingestel teenoor die plek in geheel-sterk gehegtheid teenoor plek (7, 8, 10, 11, 12).</p> <p>Sekere dinge het al inherent deel van haar geword - soos die stappie hotel toe.</p> <p>Sy lyk hartseer oor die geboutjie waar hul altyd gespeel het en wat nou afgebreek is.</p> <p>Alhoewel sy die min kinders in die skool geniet, sou sy 'n groter crèche wou hê.</p> <p>Noem dat dit meestal die kinders is wat nie in die eko-dorpie woon nie wat ongeskik is.</p> <p>Positief gesind teenoor die eko-dorpie.</p>	<p>Blootstelling (BS).</p> <p>Psigologiese Dimensie (PD).</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

<p>die plek en als, maar ek sal baie graag eendag in Engeland wil bly juffrou.</p> <p>Ek: Hoekom Engeland spesifiek?</p> <p>Karen: Die geld is baie beter daar juffrou.</p> <p>Ek: Hoe weet jy die geld is baie beter daar?</p> <p>Karen: Ek sien op die tv en so juffrou en my ma hulle vertel ook altyd vir ons van Engeland juffrou.</p> <p>Ek: Karen is daar enige iets wat jy nog wil deel of vra van plek?</p> <p>Karen: Ja juffrou... Wat gaan juffrou met al die antwoorde van die kinders maak?</p> <p>Ek: Wel ek het mos vir julle aan die begin verduidelik dis vir my studies. Ek gaan almal se antwoorde in 'n dik boek saamvoeg, mens noem dit 'n tesis. As dit klaar is gaan ek jou kom wys né.</p> <p>Karen: So juffrou gaan Marie en Sannie hulle se antwoorde almal in daai boek sit?</p> <p>Ek: Ja ek gaan en die onderwysers s'n ook.</p> <p>Karen: Yor juffrou dan gaan dit mos 'n dik boek wees.</p> <p>Ek: Jy laat my nou lag Karen, maar ja dit gaan 'n dik boek wees. Maar sê vir my is daar niks meer wat jy wil deel van die plek waar jy woon nie?</p> <p>Karen: Nee juffrou, ek het nie klagtes nie, dis lekker hier.</p> <p>Ek: Wel dan sê ek vir jou baie dankie Karen dat jy so mooi saamgewerk het en sterkte met die res van die skool jaar né.</p> <p>Karen: Dankie juffrou en</p>	<p>Haar vooruitsigte is om in Engeland te bly aangesien die geld beter is (2, 6, 7, 10).</p> <p>Kan aanduiding wees van finansiële situasie.</p> <p>Sy kry blootstelling aan televisie - globalisasie wat 'n rol speel hier. Ek kan waarneem dat haar ouers ook van hul ant probeer om haar te motiveer.</p>	<p>Politiese ekonomiese dimensie (PED).</p> <p>Blootstelling (BS).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

<p>onthou om die boek te kom wys.</p> <p>Ek: Ja ek sal en onthou die woord "tesis" - dis wat 'n mens daardie tipe boeke noem.</p> <p>Karen: Tesis?</p> <p>Ek: Ja.</p>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Onderhoud met graad * SW onderwyser: Danie

*Skuilname vir die behoud van anonimiteit van mense en plekke.

	Waarnemings en opsommings	Koddering
<p>Ek: Goeiemiddag meneer, gaan dit goed?</p> <p>*Danie: Ja nee juffrou, dit moet mos maar goed gaan.</p> <p>Ek: Wel dan is ek bly meneer. Kan ek vir meneer 'n paar vragies vra soos ons verlede week ooreengekom het?</p> <p>Danie: Solank jy my net nie geld vra nie juffrou, dan kan jy maar vra.</p> <p>Ek: Ok, goed, dan is die saak reg meneer! Sê vir my, was meneer altyd 'n SW onderwyser?</p> <p>Danie: Nee kyk, ek was eers 'n pt onderwyser. Die pos het in 1983 hier bestaan en van daar bevind ek my hier.</p> <p>Ek: So hoelank is meneer al in die onderwys?</p> <p>Danie: Ek is al 30 jaar hier.</p> <p>Ek: En wat is meneer se hoogste kwalifikasie?</p> <p>Danie: Ek het BEd , HOD, derde jaar pt en volgende jaar gaan ek my MBA doen.</p> <p>Ek: Sjoe meneer sien kans vir baie!</p> <p>Danie: Ja nee juffrou, ek lus weer vir studeer.</p> <p>Ek: Dis goed meneer. Ek wil nou graag by die onderhoudsvrae uitkom. Kan meneer dalk vir my sê:</p> <p>1. Wat verstaan u onder die konsep “plek”?</p> <p>Danie: Herhaal weer.</p> <p>Ek: Wat verstaan meneer onder die konsep “plek”?</p>	<p>Biografiese inligting.</p>	

<p>Danie: Wel, 'n plek is waar mense woon, daar is bedrywighede ensovoorts. Ok as ek nou van Sonstraal self kan praat. Baie van die families het uitgetrek hier, wat gebeur het, kyk hulle het baie van die mense oorkant die rivier geneem, daar is nou nog baie mense wat daar woon. Baie van die mense het begin werk by *Rosa Villa en toe mettertyd het hulle huise begin bou vir die mense en baie mense het in Eersterivier gaan bly. Dan kan ek sê so 10 jaar terug in 2002 het die samesmelting plaasgevind tussen *Sonstraal en *Konyndorp. Ek gaan nou seker baie lelik wees om dit te sê maar Sonstraal se mense is mos 'n baie anderste kaliber wat 'n mens kry. Konyndorp is mos amper soos die oertyd man. Kyk mens kan mos gou sien wanneer 'n kind uit Sonstraal uit kom en wanneer 'n kind uit Konyndorp uit kom. Jy sien die tipe boer is ook belangrik, want as mens kyk na die tipe huise, die grotagtige huise waaruit Konyndorp se kinders kom, nee man ek wil nie eers my hond in so 'n plek hou nie. Kyk daai is die boere wat nog hulle werkers R6 of R10 betaal. Kyk meeste van die kinders se ouers het ek voor skool gehou. So vir my het elke plek maar sy eie ding. Kyk as jy nou kyk vir my in Idas valley, dan kan jy nou sien daar is nie moeilikheid nie, maar kom jy in Cloeteville dan is dit 'n ander geval. Kyk ek self gaan nie baie daar nie. So verskil</p>	<p>Sien plek in terme van mense en bedrywighede.</p> <p>Danie lyk frustreerd en opgewerk soos hy praat.</p> <p>Maak die aanname dat plekke van mekaar verskil in terme van rustigheid teenoor moeilikheid.</p>	<p>Beskouing van plek (BVP) - sosiale dimensie.</p> <p>Beskouing van plek (BVP) - sosiale dimensie.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>elke plek maar van mekaar want in elke plek kry jy mos maar verskillende tipe mense, wat daai plek maak op die ou einde van die dag.</p> <p>Ek: Goed meneer, volgende wil ek graag weet:</p> <p>2. Hoe benader u die konsep 'plek' in die leerarea wat u onderrig ?</p> <p>Danie: Ai jy sien die ding is die, die aardrykskunde is mos nie meer soos ons ander dag aardrykskunde gehad het nie. Kyk as ek aardrykskunde ander dag gegee het was my wêreldkaart oop op die bord, dan moes die kinders vir my die verskillende plekke kon genoem het, maar deesdae gaan dit nie meer daaroor nie. Kyk ander dag het die standerd 2'e en 3'e net die Wes-Kaap gedoen. Volgende jaar standerd 4 het jy net Afrika gedoen en dan standerd 5 het ons gedoen die wêreld... Maar hulle doen dit nie meer so nie - dis nou volgens die riglyne.</p> <p>Die ander groot probleem is man, die kinders kyk nie televisie nie. Die kinders lees nie die koerant nie omdat dit nie by die huis aangemoedig word nie. So wat ek eintlik ook kan sê is - die kind weet niks buitekant sy kokon nie. Hy weet net wat in sy onmiddellike omgewing aangaan. Dit maak dit dus moeilik vir my om van plek of plekke te praat, want die kinders het geen idee waar dit is nie.</p>	<p>Idee van 'place-making' kom voor.</p> <p>Danie sien ook plek hier in terme van 'n fisiese lokasie, koördinate op 'n kaart.</p> <p>Aanduiding van ou bedeling wat nog steeds sy denkraamwerke oorheers. Danie lyk baie opgewonde soos wat hy van die 'ou' manier verduidelik.</p> <p>Blameer die kinders omdat hulle nie televisie kyk en koerant lees nie asook die ouers aangesien hulle dit nie aanmoedig nie</p> <p>Voer aan dat die leerders in 'n kokon lewe - aanduiding dat Danie nie kennis dra van die leerders se aspirasies om oorsee te bly ensovoorts nie.</p> <p>Weereens idee van plekke wat koördinate op 'n kaart is - fisiese lokasie - tegniese siening.</p>	<p>Antroposentriese denkraamwerke (BVP).</p> <p>Tegniese siening - (BVP).</p> <p>Tegniese siening - (BVP).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Ek:</p> <p>2.1 En hoe baie fokus meneer op die leerders se plekke waar hul bly?</p> <p>Danie: Ek wil nie baie die kinders se omstandighede opbring nie man, ja dit is nou die werklikheid, maar hier in die skool wil ek dit vir hulle positief maak en vir hulle laat vergeet van die negatiewe dinge wat by die huis aangaan.</p>	<p>Voer aan dat leerders se omstandighede te tragies en negatief is om 'n pedagogie in te sluit. Ironies, want dit moet juis ingesluit word.</p>	<p>Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering (UOO).</p>
<p>Ek:</p> <p>2.2 As meneer nie hul omstandighede in die onderrigbenadering insluit nie, aan watter ander lewensgetroue kwessies stel meneer hulle dan bloot?</p> <p>Danie: Man, dis tragies want die kinders kyk nie nuus nie, hulle kyk nie eens die weer nie, so hulle het nie 'n benul wat om hulle aangaan nie of waar 'n plek is nie... Van my kant probeer ek hulle blootstelling gee, ek noem vir hulle van groot gebeurtenisse, soos van die onlangse spaceship besigheid... armoede ai die ken hulle so goed, so ek bring nie baie daai op nie, maar dinge soos die tsunami's, aardbewings ensovoorts noem ek maar gereeld, maar mens kan sien die kinders het geen idee nie.</p>	<p>Weereens word die leerders blameer omdat hulle nie nuus kyk nie en dus geen benul het wat om hulle aangaan of waar 'n plek is nie.</p> <p>Danie lyk effens verwar. Stel leerders aan lewensgetroue kwessies bloot deur natuurrampe aan hulle te noem.</p>	<p>Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering (UOO).</p> <p>Gebrek aan die insluiting van lewensgetroue kwessies in die onderrigbenadering (LIO).</p>
<p>Ek:</p> <p>3. Hoe sou meneer sê beïnvloed hierdie spesifieke plek/omgewing waar u</p>		

<p>onderrig u pedagogie?</p> <p>Danie: Nou sien jy daar kom dit weer in. Soos by die ou skool, waar Sonstraal eers was, daar was dit baie lekker, kyk daar het mos 'n rivier gevloei. Ok nou kombineer ek miskien my wetenskap en aard, dan gaan maak ons eers die rivier skoon en die kinders kyk dan watter verskillende soorte vissies, miggies, insekte ensovoorts kom daarin voor. Ok daar is onsettend baie hulpmiddels in die natuur.</p> <p>Ek:</p> <p>3.1 So gebruik meneer baie die omgewing om sekere konsepte oor te dra?</p> <p>Danie: Ja nee maar dis mos nou heeltemal uit in graad 8. So ek doen nie meer daai goed nie jong.</p> <p>Ek:</p> <p>3.2 Neem meneer gereeld die leerders uit om miskien 'n les in die natuur aan te bied of so?</p> <p>Danie: Daar is ook nie tyd nie, die sillabus moet afgehandel word.</p> <p>Ek:</p> <p>4. Hoe sal meneer die moontlikheid/haalbaarheid van die toepassing van 'n pedagogie van plek binne hierdie spesifieke konteks beskryf?</p> <p>Danie: Kyk die rustigheid is</p>	<p>Verduidelik hoe hy in die ou bedeling die leerders na die rivier by die skool geneem het. Danie lyk baie opgewonde soos hy verduidelik.</p> <p>Blameer graad 8 HNKV omdat hy nie die omgewing optimaal benut om konsepte oor te dra nie.</p> <p>Beperkte tyd en werkslading word as redes aangevoer waarom leerders nie in die natuur uitgeneem word nie - aanduiding van die druk van aanspreeklikheid op onderwysers.</p> <p>Die rustige omgewing word</p>	<p>Gebrek aan opvoeding en ervarings buite die klaskamer (EBK).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>baie belangrik hierso. Die kinders is baie rustig hier. Mettertyd sal jy ook op let as die kinders so baie raas, dan gaan dit reën die volgende dag. Dis maar nou my eie waarneming - spesifiek die kinders, dis my eie afleiding. Uit 'n pedagogiese oogpunt dink ek dit is seker moontlik, maar dan moet daar samewerking op alle vlakke begin posvat, die instituut, skool en van die ouers se kant af.</p> <p>Ek:</p> <p>4.1 So dink meneer dat hierdie omgewing baie potensiaal het om 'n bewustheid van plek te bevorder?</p> <p>Danie: Ja kyk dit het, maar die kinders word ook baie aan bande gelê. Kyk die grond behoort mos nie eintlik aan ons nie. So die instituut perk die kinders baie in. Hulle mag nie raas nie, hulle mag nie sekere plekke speel nie. So hoe kan die kind hom uitleef as hy so ingeperk word?</p> <p>Ek: Ja nee ek hoor wat meneer sê.</p> <p>5. Het u enige voorstelle oor hoe die konsep "plek" soos wat dit huidiglik in die leerarea wat u onderrig voorkom, meer beklemtoon kan word ten einde die onderrig daarvan te verbeter?</p> <p>Danie: Gaan terug na die vorige leerplanne wat ons</p>	<p>as 'n plus punt in die toepassing van 'n pedagogie van plek beskou.</p> <p>Danie dink dit is moontlik om 'n pedagogie van plek toe te pas mits daar saamgewerk word op alle vlakke.</p> <p>Is van mening dat die omgewing/plek potensiaal het om 'n bewustheid van plek te bevorder, maar dat die reëls van die instituut die leerders beperk.</p> <p>Danie voel daar moet teruggekeer word na die ou leerplanne in aardrykskunde.</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Tegniese siening -</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>gehad het in die aardrykskunde. Dit baat nou nie ek gaan praat oor Amerika en die kind kan nou nie vir my wys waar is Amerika nie. Die kind het meer blootstelling nodig buite sy onmiddellike omgewing. Hy moet die beskou wêreld as geheel. Persoonlik moet daar meer vleis om die been gesit word. Sodat die kind byvoorbeeld kan weet ten minste waar is Egipte. Ons gaan lê ook nie baie klem meer op plekke nie, want dit baat nie mens gaan ruimtelike oriëntering doen en die kind weet nie waar die plekke is nie. Ek kan hom vandag wys maar as ek hom môre weer vra dan het hy geen benul. Maar in die outyd het ek elke dag kaartwerk gedoen en hy het presies geweet waar die plekke was. So hulle moet kaartwerk soos in die ou dae weer terugbring.</p> <p>Ek: Meneer ons het nou aan die einde van die onderhoud gekom. Is daar enige iets wat meneer nog wou vra of byvoeg?</p> <p>Danie: Nee wat ek dink net die plek het baie potensiaal as dit reg bestuur moet word en die kinders hier - hulle is ook nie onnosel nie hoor, moenie 'n fout maak nie. Ons het slim kinders hier. Maar juffrou jy het my nou baie laat dink oor plek en plekke, eintlik diep laat dink. Ek hoop ek kon darem van hulp wees vir jou.</p> <p>Ek: Ek moet vir meneer baie dankie sê vir meneer se tyd en insae.</p> <p>Danie: Nee dis net 'n plesier</p>	<p>Glo dat leerders moet weet waar die plekke is en op 'n kaart kan aandui waar die plekke is. Hier huldig Danie ook 'n siening van plek wat in terme van koördinate op 'n kaart gesien word (tegnies).</p> <p>Hy voel verder dat die kurrikulum meer beskrywend moet wees.</p> <p>Duidelik dat Danie se denkraamwerke nog steeds die invloed van die ou bedeling reflekteer in terme van kaartwerk.</p> <p>Danie voel sterk dat kaartwerk weer moet terugkom soos in die ou bedeling.</p> <p>Beklemtoon dat die plek baie potensiaal het, maar dat dit net reg bestuur moet word.</p> <p>Danie lyk baie opgewonde soos hy praat. Erken dat die onderhoud hom diep laat na dink het oor plek.</p>	<p>onderwysers se beskouing van plek (BVP).</p> <p>Tegniese siening - onderwysers se beskouing van plek (BVP).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

en sterkte met jou studies vorentoe. Kom loer weer in hier by ons. Ek: Dankie meneer, ek maak so.		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Onderhoud met graad 6 SW onderwyser: Adam

	Waarnemings en opsommings	Kodering
<p>Adam: Goeiemiddag juffrou, kom gerus binne.</p> <p>Ek: Middag meneer.</p> <p>Adam: Gaan dit goed juffrou?</p> <p>Ek: Ja dankie meneer en self?</p> <p>Adam: Ai juffrou, jy sien self hoe lyk dit hier, ek dink dit beantwoord jou vraag. So waarmee kan ek help.</p> <p>Ek: Ek wil net 'n paar vragies vir meneer vra oor die konsep “plek” soos ek verlede week aan meneer verduidelik het.</p> <p>Adam: O ja, nee juffrou gaan maar gerus voort, ek hoop darem dat ek hulle kan beantwoord.</p> <p>Ek: Hoe lank is meneer al in die onderwys?</p> <p>Adam: 16 jaar juffrou.</p> <p>Ek: Wat is meneer se hoogste kwalifikasie?</p> <p>Adam: Ek het nou nog nie my B.Ed graad nie, maar ek beoog om dit en my GOS te voltooi. Ek was 3 jaar op Bok en is eintlik meer 'n Natuurwetenskap man, maar ek moet mos nou SW ook gee.</p> <p>Ek: Goed ek sien, eerstens wil ek by meneer weet:</p> <p>1. Wat verstaan u onder die konsep “plek”?</p> <p>Adam: Plek is vir my waar jy behoort, waar jy woon, waar jy gemaklik en gerieflik voel, maar wat dan ook voldoen aan baie van jou</p>	<p>Biografiese inligting.</p> <p>Sien plek in terme van waar jy tuis voel, behoort en veilig voel en wat aan jou basiese behoeftes voldoen. Die menslike aspek kom na vore.</p>	<p>Onderwysers se beskouing van plek (BVP) - sosiale dimensie.</p>

<p>vereistes soos byvoorbeeld veiligheid is een en as ons kyk na die skool met sy winkel byvoorbeeld en hoe dit aan die leerders se behoeftes voldoen. So as ek dit kan opsom is dit waar jy veilig en geborge voel.</p>		
<p>Ek:</p> <p>2. Hoe benader u die konsep 'plek' in die leerarea wat u onderrig ?</p>		
<p>Adam: Ek behandel plek nogal baie want leerders moet weet dat hulle nader aan hul omgewing moet lewe, soos byvoorbeeld ons moet waardes toon, ons moenie kom afbreek nie. In my natuurwetenskappe leer ek vir hulle van die omgewing, soos byvoorbeeld die plantegroei, die mense, die diere en hoe belangrik dit is om saam te leef in een plek.</p>	<p>Spreek plek aan in terme van waardes en hoe die mens in harmonie met die natuur en ander nie-menslike spesies moet lewe. Aanduiding van antroposentriese sowel as ekosentriese denkraamwerke.</p>	<p>Insluiting van die konsep “plek” in onderwysers se onderrigbenadering (PIB).</p> <p>Onderwysers se beskouing van plek (BVP).</p>
<p>Ek:</p> <p>2.1 En hoe baie fokus meneer op die leerders se plekke waar hul bly?</p>		
<p>Adam: Jy sien Krystle, daar is so baie van die kinders wat genoeg redes het om skool te los of in drank en dwelms te verval, want dis waaraan hulle by die huis blootgestel word... so hier probeer ek maar motiveer en positief praat sodat hulle darem kan sien dat daar wel iemand is wat in hulle glo en wil hê dat hulle bo moet uitkom... so vir my is dit nie wenslik om hul onmiddellike omgewings</p>	<p>Bring nie leerders se omstandighede in onderrigbenadering nie. Ironies aangesien dit juis deel moet vorm van hul pedagogie (Danie).</p>	<p>Doelbewuste uitsluiting van leerders se onmiddellike omgewings in die onderrigbenadering (UOO).</p>

<p>te gebruik nie.</p> <p>Ek:</p> <p>2.2 As meneer nie hul omstandighede in die onderrigbenadering insluit nie, aan watter ander lewensgetroue kwessies stel meneer hulle dan bloot?</p> <p>Adam: Ek probeer maar altyd leerders laat besef dat daar mense is wat in erger omstandighede as hulle groot word, veral as ek 'n kwessie soos armoede hanteer... dan bring ek maar koerante en tydskrifte klas toe en ek sal vir hulle sê om vir my op te soek van natuurrampe soos oorstromings en so aan...dis maar al blootstelling wat die kinders kry, hulle leefwêreld is werklik beperk.</p> <p>Ek: Goed meneer en</p> <p>3. Hoe sou meneer sê beïnvloed hierdie spesifieke plek/omgewing waar u onderrig u pedagogie?</p> <p>Adam: Man, vir my persoonlik is die hele konsep van sustainability en wat daarmee gepaardgaan en wat hier uitgeleef moet word, is dit vir my 'n bietjie verwarrend. In die sin, hier sit ons in die opset van 'n skool en as ons moet kyk hoe ons die konsep van sustainability moet inbring dan is hier nogal 'n paar dinge wat teenstrydig is met mekaar. Soos bv. dis amper asof die kind se hele of die mens se hele lewenswyse 'n</p>	<p>Adam noem dat hy wel van koerante en tydskrifte gebruik maak. Fokus ook basies op natuurrampe soos Danie. Blameer kinders se beperkte leefwêreld.</p> <p>Adam vat 'n lang pad om die vraag te beantwoord.</p> <p>Beklemtoon die verwarring en teenstrydigheid tussen die konsep volhoubaarheid en die toepassing daarvan.</p>	<p>'n Gebrek aan die insluiting van lewensgetroue kwessies in onderrigbenadering (LIO).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>omswaai het van waaraan hulle gewoond is. As ons nou byvoorbeeld na die snoepie kyk, is ons veronderstel om gesonde kos te verkoop. Ja ons volg 'n gesonde dieëtprogram by die skool met die voedingskema, maar wat is 'n kind??? Die kinders is gewoond aan die goedkoop skyfies wat hulle hiperaktief maak... so dis 'n pad wat jy met jou mense moet stap.</p> <p>Ons kyk na ons omgewing, ons kyk na die kinders se sosio-ekonomiese omstandighede... so ek gaan koop wat vir my bekostigbaar is, ek het net 'n R2 so nou moet ek dit optimaal gebruik. So ons leer ons kinders van die omgewing, van gesond eet, ons probeer daai blootstelling gee, maar nou kom die kind by die huis, dan gebeur die teenoorgestelde. En dit wat ons graag wil hê - daai samewerking is nie by die huis nie. So op die ou einde van die dag, verwar ons die kind. Ons probeer dit natuurlik so oordra dat dit by die huis ook toegepas kan word, maar dit gebeur nie. So om volhoubaarheid oor te dra moet die proses eintlik by die huis begin. Ja hier by die skool doen ons goed soos recycling (jammer gou, maak die kinders stil). Ja so as ons kyk is hier baie hulpbronne in die spesifieke konteks waarvan ons gebruik kan maak waar ons vir hulle leer van herwinning en so aan, hoe ons iets weer kan gebruik en dit vir ons ook 'n inkomste kan genereer. Wat gebeur ons</p>	<p>Geen samewerking van die ouers se kant nie. Danie het dit ook genoem.</p> <p>Herwinning word by die skool gedoen, Adam erken daar is baie hulpbronne in die omgewing waar die skool geleë is.</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

<p>het hier twee strome dis kinders wat meestal in die nasorg is en hulle is betrokke by die program wat die instituut aanbied, maar dit plaas die kinders op 'n heeltemale ander vlak. Dit gebeur dan dat daardie kinders wat hier behoort, dink dan die wêreld behoort aan hulle en hulle kan maak en doen net wat hulle wil.</p> <p>En as jy gaan kyk na die normes en waardes wat in die skool geleer word, dan vra jy maar word daai selfde waardes en normes dan nie daar ook geleer nie? So dis moeilik. Ons is hier as skool, maar die instituut is ook hier met hulle dinge en wat hulle dryf. So wat belangrik is hier, ons sit met twee verskillende wêrelde en dis my persoonlike opinie. Vir my gaan dit oor die skool is die skool. My ding is skool is skool, ons het niks te doen met die instituut nie. Alhoewel hulle die eienaars is, hulle het mos die instituut gekoop, moet hulle nie inmeng met ons nie. Maar hulle stel sulke streng voorwaardes en ek spreek my sterk teen dit uit. Om 'n simpel voorbeeld te maak, as jy hier bly en jy wil sosiaal verkeer om mense te onthaal, mag daar net een voertuig inkom. So hoe kan jy vir jou uitleef?</p> <p>Ek self stel so min rêrig belang in hierdie mense want hulle, dit wat hulle daargestel het is nie rêrig in die belang van die skool nie. Die skool word gebruik as 'n vehicle vir</p>	<p>Leerders wat in die ekodorpie woon het ag hulself beter as diegene wat nie daar woon nie.</p> <p>Beklemtoon die parallel tussen die skool en die instituut.</p> <p>Instituut se voorwaardes beperk leerders sowel as onderwysers.</p> <p>Noem dat die skool net gebruik word vir befondsing, maar dat die geld nooit die skool bereik nie.</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>befondsing vir hulle, maar hulle kom nie terug nie. Bv. ek maak gebruik van hulle resources, soos met die solar heating, hulle werk met gas, hulle het ook hier die bio-gas en hulle beoog om dit later self vol te maak en te bemark, ja maar dis interessant om vir die kinders te wys en ek maak gebruik daarvan. Maar dan kom dit daarop neer dat die mense wil ook kyk na hoe lyk ons sillabusse, hoe werk dit en so waar ek voel nee, hulle wil dit gebruik en dan aanstap. Soos ek het byvoorbeeld aansoek gedoen vir befondsing vir vervoer vir die mini-krieket, tot vandag toe het ek nog niks van hulle gehoor nie. Hulle kry baie fondse van nabye plase en so, maar bitter min kom terug na die skool toe.</p> <p>As hulle dit kan regkry om die skool toe te maak dan maak hulle die skool toe. Ons is so beperk tot baie dinge. Ons het hier die veld mooi gemaak sodat die kinders kan sport doen, nou mag die kinders nie eers meer hier speel nie. Ons het nou nie olimpiese standaarde nie, maar nog steeds. So ja dit kom neer op jy kan nie vir jou uitleef rêrig soos jy wil nie so die kinders is baie beperk en dit maak hulle ook rusteloos. Hier kan jy self sien het hulle toegemaak, vir die klank, meneer praat mos nou te hard. So dit kom als van bo af en dit maak dat hierdie pragtige omgewing nie ten volle benut kan word nie, weens die beperkings</p>	<p>Beklemtoon weereens die beperkinge.</p> <p>Gee erkenning aan die pragtige omgewing.</p> <p>Sê indirek dat die omgewing</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

<p>wat management stel.</p> <p>Ek:</p> <p>3.1 So meneer sal nie sê dat die omgewing enigsins 'n invloed op meneer se benadering het nie?</p> <p>Adam: Vir my persoonlik nee. Ek weet van iemand wat wel hier gaan uittrek, verstaan u wat ek sê? Dis ook vir my hoe dinge gedoen word. Miskien as daar aan management gewerk kan word. As die owners met die home owners kan saamwerk. Kom ek se vir u so hulle (die eienaars) is nie eerlik met die mense nie. Die mense is maar hier omdat hulle afhanklik is omdat hulle nou hier kan bly en hulle werk ook maar hier. En hulle menseverhoudinge vir my is ook nie up to standard nie, verstaan u? Baie agteraf. Ons sê dis so, so dit is so. So hoe kan ek dan my demokrasie uitelef? Ja dit kan werk as die stelsel reg bestuur word. Miskien is dit nie so bad dat dit nie haalbaar is nie, miskien kan dit werk maar dan moet dinge op management reg gedoen word.</p> <p>Ek:</p> <p>3.2 Neem meneer gereeld die leerders uit om miskien 'n les in die natuur aan te bied of so?</p> <p>Adam: Krystle soos ek jou reeds genoem het, ons word so baie ingeperk, ek is dan</p>	<p>potensiaal het, maar dat die benutting daarvan deur die bestuur beperk word.</p> <p>Volgens Adam het die omgewing geensins 'n invloed op sy benadering nie.</p> <p>Hy voel sterk dat daar op bestuursvlak transformasie moet plaasvind en dat samwerking op alle vlakke belangrik is.</p> <p>Weereens word die blaam na bestuursvlak geskuif.</p> <p>Volgens die streng voorwaardes en inperkings</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>sels bang om te hoes, want net nou maak ek geraas. En dan is daar mos die tydsfaktor, jy is seker bewus van die baie administratiewe werk wat ons het en die min tyd wat ons tot ons beskikking het. Maar indien daar iets is in die omgewing wat aansluiting by die onderwerp vind, sal ek deels van die les daar aanbied.</p>	<p>van die instituut word leerders nie baie uitgeneem nie. Tydsfaktor en werkslading ten opsigte van administratiewe werk word ook as redes aangevoer (Danie).</p> <p>Soms word deels van die les buite die klaskamer aangebied.</p>	<p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p>
<p>Ek:</p> <p>4. Hoe sal meneer die moontlikheid/haalbaarheid van die toepassing van 'n pedagogie van plek binne hierdie spesifieke konteks beskryf?</p> <p>Adam: Sjoue dan moet daar baie dinge verander. Kom ek sê vir jou so, om 'n huis te bou hier soos wat jy dit wil hê is nie moontlik nie, daar is sekere standaarde waaraan dit moet voldoen. Dit moet van klei wees en die hout moet 'n sekere hout wees. Ok hulle gebruik nou nie elektriese stowe nie, daar moet gas stowe gebruik word, koopkrag en solar heating. Maar die standaard van die strukture is net nie vir my up to standard nie. Want iemand se garage het 'n tyd terug ingetuimel. As ons kyk na die omgewing waar ons bly, ons reënval - dan is dit nogals 'n probleem. Jou verf wat jy gebruik moet 'n sekere soort verf wees. So jy is baie beperk. Jy kan jy jou nie rêrig uitleef soos wat jy wil nie en dan ook hoe die huise gebou is hier, het jy ook nie baie keer privaatheid</p>	<p>Adam dwaal af van die vraag.</p> <p>Beperkings word weereens beklemtoon wat veroorsaak dat mense hulle nie werklik kan uitleef nie.</p>	<p>Opvoeding en (beliggaamde) ervarings buite die klaskamer (EBK).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van</p>

<p>nie, waar jy byvoorbeeld in jou kamer is, dan kan die buurman langsaan in kyk. So ek sal sê daar is dalk 'n moontlikheid maar dan is dit ook soort van 'n proses. Mense dink ook maar net, jy is in 'n ander environment en jy werk volgens dit, dinge gaan beter hier, maar nee dit is nie so nie.</p> <p>Ek:</p> <p>5. Het u enige voorstelle oor hoe die konsep "plek" soos wat dit huidiglik in die leerarea wat u onderrig voorkom, meer beklemtoon kan word ten einde die onderrig daarvan te verbeter?</p> <p>Adam: Dit is nogal baie breedvoerig. Ok, aardrykskunde is nou nie juis my vakgebied nie, maar ek moet dit mos nou gee. Maar vir my gaan dit oor, sien jy plek net as kaartwerk of sien jy plek as home waar jy nou voel dis waar ek wil wees vir die res van my lewe, die afstand na my skool, kerk, na my dorp - is dit haalbaar. Kyk hier is alles redelik sentraal geleë.</p> <p>Ja in die kurrikulum is daar redelik baie wat ons kan gebruik van plek. Maar daar kan meer gefokus word op die omgewing self, die plantegroei, die bewaring van die omgewing, op hoe leerders hul eie tuin of blomtuin kan maak, die idee van 'hoe kan ek aanpas as ek nou in 'n stad moet gaan bly teenoor waaraan ek gewoon</p>	<p>Erken dat daar 'n pedagogie van plek dalk moontlik is, maar dat dit 'n proses is.</p> <p>Beweer dat dinge nie beter is net omdat die skool in 'n eko-dorpie geleë is nie.</p> <p>Verplig om Aardrykskunde te gee.</p> <p>Adam maak onderskeid tussen plek in terme van kaartwerk en plek waar jy behoort.</p> <p>Groter fokus op die omgewing, plantegroei en bewaring ensovoorts.</p> <p>Ek kan sien dat sy ekosentriese denke hier na vore kom - moontlik as gevolg van NW wat sy vakgebied is.</p>	<p>skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Invloed van omgewing/konteks van skool op onderrigbenadering (IOB).</p> <p>Voorstelle om die konsep 'plek' in die kurrikulum te verbeter (VPK).</p> <p>Voorstelle om die konsep 'plek' in die kurrikulum te verbeter (VPK).</p> <p>Onderwysers se beskouing van plek (BVP).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>is' kan ook meer beklemtoon word. Daar kan ook meer gefokus word op die lewensprosesse van mense, die omgee vir mekaar ensameer, jy weet die hele idee van waardes en normes, want dis wat ons gemeenskap en veral hierdie kinders benodig.</p> <p>Ek: Meneer, ons het nou aan die einde van die onderhoud gekom, is daar enige iets wat meneer dalk wou byvoeg of vra?</p> <p>Adam: Juffrou ek dink ek het gesê wat ek wou. Ek sien jou mos weer of hoe? Ek sal nog 'n bietjie dink en as ek aan iets dink wat ek nog wil noem, sal ek jou by die volgende ontmoeting sê.</p> <p>Ek: Ja, dis reg meneer, ek gaan nou die data transkribeer en die transkripsies volgende week na meneer toe bring, sodat meneer net kan bevestig of dit presies is wat meneer bedoel het.</p> <p>Adam: Ja nee dis reg juffrou, dan sien ons mekaar volgende week.</p> <p>Ek: Dankie vir meneer se tyd en aandag.</p> <p>Adam: Dis 'n plesier, ek hoop maar jy kan iets uit dit kry.</p>	<p>Antroposentriese sowel as ekosentriese denke kom voor by Adam.</p>	<p>Onderwysers se beskouing van plek (BVP).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------